SÉRIE FUNDAMENTOS

Magda Soares

LINGUAGEM E ESCOLA

Uma perspectiva social

editora ática

Direção
Benjamin Abdala Junior
Samira Youssef Campedelli
Preparação de texto
Lenice Bueno da Silva
Arte
Preparação e
projeto gráfico/miolo
Antônio do Amaral Rocha
Arte-final
René Etiene Ardanuy
Joseval Sousa Fernandes
Capa
Ary Normanha

ISBN 85 08 02694 3

2000

Todos os direitos reservados pela Editora Ática
Rua Barão de Iguape, 110 – CEP 01507-900
Caixa Postal 2937 – CEP 01065-970
São Paulo – SP
Tel.: 0XX 11 3346-3000 – Fax: 0XX 11 3277-4146
Internet: http://www.atica.com.br
e-mail: editora@atica.com.br

Sumário

1. Introdução 5

2. O fracasso da/na escola 8

Uma escola *para* o povo
ou *contra* o povo? 8

Uma primeira explicação:
a ideologia do dom 10

Uma segunda explicação:
a ideologia da deficiência cultural 12

Uma terceira explicação:
a ideologia das diferenças culturais 14

O papel da linguagem 16

3. Deficiência lingüística? 18

A patologização da pobreza 18

A hipótese do déficit lingüístico 20

A involuntária colaboração de Bernstein 22

Educação compensatória:
a lógica e o fracasso das soluções 30

4. Diferença não é deficiência 38

O mito da deficiência lingüística 38

A decisiva contribuição de Labov 43
A solução: um bidialetalismo funcional? 48

5. Na escola, diferença é deficiência 52
Deficiência, diferença ou opressão? 52
Bourdieu e a economia das trocas lingüísticas 55
O capital lingüístico escolarmente rentável 60
A solução não está na escola 64

6. Que pode fazer a escola? 66
As respostas das três teorias 66
Uma crise no ensino da língua 68
A escola redentora 69
A escola impotente 71
Por uma escola transformadora 73
Um bidialetalismo para a transformação 76

7. Vocabulário crítico 80

8. Bibliografia comentada 85

1

Introdução

Este livro pretende analisar as relações entre linguagem e escola, tendo como principal foco de interesse a contribuição dessa análise para a compreensão do problema da educação das camadas populares no Brasil.

Quando se considera que as camadas populares constituem a grande maioria da população brasileira — basta lembrar que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1982, quase 70% da população economicamente ativa (excluída, pois, a população desempregada, que, como se sabe, não é pequena) recebia apenas até dois salários mínimos, e quase 90% situava-se na faixa de não mais que até cinco salários mínimos — nem é preciso buscar razões ideológicas ou políticas para concluir que a escola brasileira é, fundamentalmente, uma escola para o povo.

Entretanto, essa escola para o povo é, ainda, extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo, qualitativo. Não só estamos longe de ter escola para todos, como também a escola que temos é antes *contra* o povo que *para* o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se

vem ocorrendo uma progressiva democratização *do acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las.

Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar.

Esse conflito só pode ser compreendido numa perspectiva social: é a Sociologia que, analisando as relações de força materiais e simbólicas determinantes de uma sociedade estratificada em classes, desvenda os pressupostos ideológicos do fracasso das camadas populares *na* escola, que é, na verdade, um fracasso *da* escola; é a Sociologia da Linguagem que, interpretando as condições sociais da comunicação, explica as relações de força lingüísticas que atuam na sociedade e, conseqüentemente, na escola; é a Sociolingüística que, revelando a covariação entre os fenômenos lingüísticos e os fenômenos sociais, identifica diferenças dialetais determinadas pela classe social do falante, diferenças que, hoje, geram antagonismos numa escola conquistada, através da democratização do ensino, por classes sociais anteriormente dela ausentes.

No entanto, a prática pedagógica na escola brasileira, em todas as matérias e, particularmente, no ensino da língua materna, tem sido dissociada de suas determinações sociais e sociolingüísticas; ora, ao lado da também indispensável perspectiva psicolingüística, a perspectiva social — resultado da contribuição integrada e articulada da Sociologia, da Sociologia da Linguagem e da Sociolingüística — é indispensável a uma prática de ensino que, fundamentando-se em conhecimentos sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, e revelando os pressupostos sociais e lingüísticos dessas relações, seja realmente competente e comprometida com a luta contra as desigualdades sociais.

É essa perspectiva social das relações entre linguagem e escola que este livro pretende desenvolver. A partir da descrição do problema do baixo rendimento da escola brasileira e da crítica às

ideologias que inspiram as teorias e propostas pedagógicas com que se tem tentado explicá-lo e combatê-lo, o livro procura articular e integrar teorias originárias da Sociologia, da Sociologia da Linguagem e da Sociolingüística, a respeito das relações entre sociedade, escola e linguagem, e tenta apontar a importante contribuição que essa articulação e integração podem trazer para a compreensão do caráter político-ideológico do uso e do ensino da língua na escola, e para a fundamentação de uma prática de ensino competente, na educação das camadas populares.

2

O fracasso da/na escola

Uma escola para o povo ou contra o povo?

No Brasil, o discurso em favor da educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa do ensino.

Desde então, e até hoje, diagnósticos, denúncias e propostas de educação popular têm estado sempre presentes no discurso político sobre a educação, no Brasil. E também desde então, e até hoje, esse discurso vem sempre inspirado nos ideais democrático-liberais: o objetivo é a igualdade social, e a democratização do ensino é vista como instrumento essencial para a conquista desse objeto.

Assim, as expressões "igualdade de oportunidades educacionais" e "educação como direito de todos" tornaram-se, no Brasil, lugares-comuns, num repetido discurso em favor da democratização do ensino, discurso que não foi interrompido nem mesmo durante os regimes autoritários, antiliberais e antidemocráticos dos períodos 1937-1945 (Estado Novo) e 1964-1985.

Ao longo do tempo, esse discurso pela democratização do ensino ora toma uma direção *quantitativa*, em defesa da ampliação de ofertas educacionais — aumento do número de escolas para as classes populares, obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar —, ora se volta para a melhoria *qualitativa* do ensino — reformas educacionais, reformulações da organização escolar, introdução de novas metodologias de ensino, aperfeiçoamento de professores.

Na verdade, o discurso oficial pela democratização da escola, seja na direção quantitativa, seja na direção qualitativa, procura responder à demanda popular por educação, por acesso à instrução e ao saber. A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola.

Nessa luta, porém, o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos, e a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo.

Em primeiro lugar: não há escola para todos. Conforme o censo de 1980, apenas 64,7% da população de 7 a 14 anos estava, naquele ano, matriculada no ensino de 1.º grau (e o ensino de 1.º grau, pela Constituição, é obrigatório, nessa faixa de idade); ou seja: mais de 30% dos brasileiros entre 7 e 14 anos estavam fora da escola. Se se analisam os dados por Estado, encontram-se percentagens inferiores a 50% em alguns Estados, e muito pouco superiores a 50% em vários outros. Em outras palavras: em muitos Estados brasileiros, cerca de *metade* da população entre 7 e 14 anos está fora da escola.

Em segundo lugar, e principalmente: a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo. As altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender, ou não conseguem ficar. Segundo as estatísticas, de cada 1 000 crianças que iniciam a 1.ª série, *menos da metade* chega à 2.ª, *menos de um terço* consegue atingir a 4.ª, e *menos de um quinto* conclui o 1.º grau. A repetência — isto é, a não-aprendizagem — e a evasão — isto é, o abandono da escola — explicam esse progressivo afunilamento, que vai construindo a chamada "pirâmide educacional brasileira". Essa "construção"

se dá através da rejeição, pela escola, *das camadas populares*: pesquisas têm demonstrado as relações entre origem social e fracasso escolar. Ou seja: a escola que seria *para* o povo é, na verdade, *contra* o povo. Como tem sido explicada essa contradição?

Uma primeira explicação: a ideologia do dom

"Democracia?" A pergunta é de Mário Quintana. E ele mesmo responde: "É dar, a todos, o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, isso depende de cada um". [1]

Que todos tenham seu lugar na escola — e a todos terá sido dado o mesmo ponto de partida. Qual será o ponto de chegada — o sucesso ou o fracasso —, isso dependerá de cada um.

Eis aí definida a ideologia do dom, segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece "igualdade de oportunidades"; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do *dom* — aptidão, inteligência, talento — de cada um.

A *ideologia do dom* oculta-se sob um discurso que se pretende científico: a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais vem sendo legitimada pela Psicologia, desde sua já distante constituição como ciência autônoma, na segunda metade do século XIX. Assim, a Psicologia Diferencial e a Psicometria — ramos da Psicologia — legitimam desigualdades e diferenças, pela mensuração de aptidões intelectuais (aptidão verbal, numérica, espacial etc.), de prontidão para a aprendizagem, de inteligência ou de quociente intelectual (QI) etc., através de testes, escalas, provas, aparentemente "objetivos", "neutros", "científicos". Essas desigualdades e diferenças individuais, assim legitimadas, é que explicariam as diferenças de rendimento escolar.

Dessa forma, não seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno; a causa estaria na ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem, condições que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece. Esta seria responsável, isto sim, pelo "atendimento às diferenças individuais", isto é, por tratar desi-

[1] *Caderno H*. Porto Alegre, Globo, 1973. p. 45.

gualmente os desiguais. Passa, assim, a ser "justo" que a escola selecione os "mais capazes" (por exemplo: através dos exames vestibulares), classifique e hierarquize os alunos (por exemplo: em turmas "fortes" e turmas "fracas"), identifique "bem-dotados" e "superdotados", e a eles dê atenção especial, e oriente os alunos para diferentes modalidades de ensino (por exemplo: os "menos capazes" para um 2.º grau profissionalizante, os "mais capazes" para um 2.º grau que leve ao acesso a cursos superiores).

A função da escola, segundo a *ideologia do dom*, seria, pois, a de *adaptar*, *ajustar* os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais. Nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido. E de tal forma esse conceito está presente na escola e internalizado nos indivíduos que o aluno sempre culpa a si mesmo pelo fracasso, raramente pondo em dúvida o direito da escola de reprová-lo ou rejeitá-lo, ou a justiça dessa reprovação ou rejeição. Assim, para a *ideologia do dom*, não é a escola que se volta *contra* o povo; é este que se volta contra a escola, por incapacidade de responder adequadamente às oportunidades que lhe são oferecidas.

Embora a *ideologia do dom* esteja até hoje muito presente na educação, a cientificidade de seus pressupostos foi irremediavelmente abalada quando se evidenciou, sobretudo a partir da ampliação do acesso das camadas populares à escola, que as "diferenças naturais" não ocorriam, na verdade, apenas *entre indivíduos*, mas, sobretudo, *entre grupos de indivíduos*: entre os grupos social e economicamente privilegiados e os grupos desfavorecidos, entre pobres e ricos, entre as classes dominantes e as classes dominadas. Por que o fracasso escolar está maciçamente concentrado nos alunos provenientes das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidas? Serão esses alunos menos aptos, menos inteligentes que os alunos provenientes das classes dominantes, socioeconomicamente favorecidas? A busca de resposta para essas questões levou ao surgimento de uma outra ideologia: a *ideologia da deficiência cultural*.

Uma segunda explicação: a ideologia da deficiência cultural

Surpreendentemente, houve quem tentasse defender, no contexto da ideologia do dom, a idéia de que as diferenças sociais teriam sua origem em diferenças de aptidão, de inteligência: a posição dos indivíduos na hierarquia social estaria determinada por suas características pessoais. Ou seja: os mais dotados, os mais aptos, os mais inteligentes constituiriam, exatamente por serem possuidores dessas características, as classes dominantes e socioeconomicamente favorecidas, enquanto os destituídos dessas características, isto é, os menos dotados, menos aptos, menos inteligentes, constituiriam as classes dominadas e socioeconomicamente desfavorecidas. Assim sendo, seria natural que os alunos provenientes das classes dominadas tivessem maior probabilidade de fracasso na escola: pertenceriam a essas classes exatamente por serem menos dotados, menos aptos, menos inteligentes. Quando bem-dotados e inteligentes, não fracassariam, e teriam fácil acesso às classes dominantes.

É óbvio que tal concepção não resiste à mais elementar análise social, política ou econômica. Nas sociedades capitalistas, a divisão de classes é resultado não das características dos indivíduos, mas da divisão do trabalho; isto é, é determinada pelo modo de produção capitalista, em que um grupo, dono do capital, se apropria do trabalho de outro grupo, que vende sua força de trabalho ao primeiro. Os donos do capital e, por isso, donos também dos meios de produção, constituem o grupo dominante, que goza de condições materiais de vida privilegiadas; as classes trabalhadoras, que vendem sua força de trabalho aos donos do capital, constituem as classes dominadas, social e economicamente desfavorecidas.

As desigualdades sociais têm, pois, origens econômicas, e nada têm a ver com desigualdades naturais ou desigualdades de dom, aptidão ou inteligência.

Permanece, assim, a questão: Por que o fracasso escolar atinge predominantemente os alunos provenientes das classes dominadas? Se a ideologia do dom fosse a explicação, fracassariam também, em igual proporção, alunos provenientes das classes dominantes.

Diante de tal impasse, uma segunda explicação tem sido proposta: as desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola. Segundo essa con-

cepção, as condições de vida de que gozam as classes dominantes e, em conseqüência, as formas de socialização da criança no contexto dessas condições permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características — hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses — que lhe dão a possibilidade de ter sucesso na escola. Ao contrário, as condições de vida das classes dominadas e as formas de socialização da criança no contexto dessas condições não favoreceriam o desenvolvimento dessas características e, assim, seriam responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos delas provenientes.

Os que propõem essa explicação para o fracasso escolar das classes dominadas não criticam a estrutura social responsável pela desigualdade social, pela existência de classes dominantes e dominadas; as diferenças entre grupos socioeconomicamente favorecidos e grupos socioeconomicamente desfavorecidos não são vistas como antagônicas, muito menos como o resultado de relações sociais injustamente assimétricas. Ao contrário, os partidários dessa explicação defendem uma "superioridade" do contexto cultural das classes dominantes, em confronto com a "pobreza cultural" do contexto em que vivem as classes dominadas. Assim, o que propõem como explicação para o fracasso, na escola, dos alunos provenientes das classes dominadas é que esses alunos apresentariam desvantagens, ou "déficits", resultantes de problemas de "deficiência cultural", "carência cultural" ou "privação cultural"; o meio em que vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico — daí a privação alimentar, a subnutrição, que teriam conseqüências sobre a capacidade de aprendizagem — mas também do ponto de vista cultural: um meio pobre em estímulos sensórios, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação. Como conseqüência, a criança proveniente desse meio apresentaria deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar. Portanto, as causas desse fracasso estariam no contexto cultural de que o aluno provém, em seu meio social e familiar, que fariam dele um "carente", um "deficiente". Tal como na ideologia do dom, aqui também o "erro", responsável pelo fracasso, estaria *no aluno*: segundo a ideologia do dom, ele seria portador de desvantagens intelectuais (dom, aptidão, inteligência); segundo a *ideologia da deficiência cultural,* ele seria portador de déficits socioculturais.

Para esta última ideologia, a análise do fracasso escolar das camadas populares e a busca de soluções para ele ocorrem no quadro de uma verdadeira "patologia social", em que as "doenças" do contexto cultural em que vivem essas camadas devem ser "tratadas" pela escola, cuja função seria "compensar" as deficiências do aluno, resultantes de sua "deficiência", "carência" ou "privação" culturais.

Entretanto, do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas, as noções de "deficiência cultural", "carência cultural", "privação cultural" são inaceitáveis: não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas *diferentes*, e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea. Para essa *ideologia das diferenças culturais*, outra é a explicação para o fracasso, na escola, dos alunos pertencentes às camadas populares.

Uma terceira explicação: a ideologia das diferenças culturais

Os termos *deficiência*, *privação*, *carência* remetem ao sentido de *falha*, *falta*, *ausência*; as expressões *deficiência cultural*, *privação cultural*, *carência cultural* significam, pois, basicamente, *falta* ou *ausência de cultura*. Por isso são cientificamente indefensáveis: não há grupo social a que possa faltar *cultura*, já que este termo, em seu sentido antropológico, significa precisamente a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes, tradições, comuns e partilhados. Negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo.

Não é, pois, adequado qualificar grupos sociais como "culturalmente deficientes", ou "privados de cultura", ou "carentes de cultura", como faz a ideologia da deficiência cultural. O que se deve reconhecer é que há uma *diversidade* de "culturas", *diferentes* umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes, complexas. Qualquer hierarquização de culturas seria cientificamente incorreta.

O conceito de cultura assim entendido não oferece problemas quando usado em relação a grupos sociais homogêneos, com língua

e costumes próprios que os diferenciem clara e indiscutivelmente de outros grupos (exemplo: populações primitivas isoladas). Quando se trata, porém, das sociedades modernas, predominantemente industriais e urbanas, o termo *cultura*, no singular, torna-se quase inútil: são sociedades em que convivem vários grupos, cada um deles em diferentes condições materiais de existência e, conseqüentemente, com estilos próprios de vida, ou seja, cada um com características culturais próprias: pode-se dizer que são *culturas*, no plural. Não são, naturalmente, grupos isolados e independentes; articulam-se uns com os outros em relações de interdependência, convivência em determinados espaços e momentos, participação em atividades comuns; não são, na verdade, propriamente *culturas*, mas *subculturas*.

É significativo verificar que os conceitos de "deficiência cultural", "privação cultural", "carência cultural" tenham surgido exatamente em países em que essas características de pluralismo cultural se somam à organização capitalista da sociedade. Ora, nessas sociedades, os padrões culturais dos grupos dominantes, justamente e apenas porque são os padrões desses grupos, passam a constituir *a* cultura, socialmente privilegiada e considerada "superior", a única "legítima". Os padrões culturais das classes dominadas são considerados como uma "subcultura" avaliada *em comparação com* a cultura dominante, isto é, com os padrões idealizados de cultura, que constituem a cultura dos grupos social e economicamente privilegiados. É assim que a *diferença* se transforma em *deficiência*, em *privação*, em *carência*. Trata-se, na verdade, de uma atitude etnocêntrica, para a qual ser diferente das classes dominantes é ser inferior.

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como "certos", enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como "errados". Seu comportamento é avaliado em relação a um "modelo", que é o comportamento das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes. Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de *marginalização cultural* e fracassa, não por

deficiências intelectuais ou culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é *diferente*, como afirma a *ideologia das diferenças culturais*. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando *diferenças* em *deficiências*.

O papel da linguagem

Na apresentação até aqui feita das diversas explicações para o fracasso escolar, no contexto de diferentes ideologias, evitou-se mencionar o importante papel que a linguagem desempenha nessas explicações e nessas ideologias: este é o objetivo específico dos próximos capítulos. Desde já, porém, é necessário destacar que as relações entre linguagem e cultura constituem a questão fundamental, nuclear, tanto na ideologia da deficiência cultural quanto na ideologia das diferenças culturais; em conseqüência, desempenham um papel central nas explicações do fracasso escolar, no quadro de cada uma dessas ideologias.

Pode-se dizer que a ideologia da deficiência cultural tem sua origem e seu mais importante argumento no conceito de "déficit lingüístico"; chegou-se mesmo a sugerir a existência de uma "teoria da deficiência lingüística", que explicaria o fracasso escolar das camadas populares.

Por outro lado, a ideologia das diferenças culturais tem seu principal suporte em estudos de Sociolingüística sobre a linguagem das camadas populares, que a pesquisa mostra ser *diferente* da linguagem socialmente prestigiada, mas não *inferior* nem *deficiente*; são esses estudos que constituem o principal fundamento da contestação da ideologia da deficiência cultural e lingüística.

O papel central atribuído à linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural: a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal *produto* da cultura, e é o principal *instrumento* para sua transmissão. Por isso, o confronto ou comparação entre culturas — que é, em essência, o que está presente tanto na ideologia da deficiência cultural quanto na ideologia das diferenças culturais — é, básica e primordialmente, um confronto ou comparação entre os usos da língua numa ou noutra cultura.

Em conseqüência, nesse quadro de confrontos culturais, a linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.

Este livro, como se disse na Introdução, pretende analisar e criticar as relações entre linguagem e escola, tendo como principal foco de interesse a compreensão do problema do ensino da língua materna aos alunos pertencentes às camadas populares. O capítulo 3 apresenta e discute o conceito de "deficiência lingüística", mostrando sua origem e seus efeitos sobre a educação e a escola. O capítulo 4 trata da contestação desse conceito, com base nos estudos e pesquisas de Sociolingüística, que comprovam a existência de variáveis lingüísticas, mas negam a deficiência ou inferioridade de uma variável em relação a outras. No capítulo 5, os conceitos de "deficiência lingüística" e de "diferenças lingüísticas" são apresentados na perspectiva de uma Sociologia da Linguagem, que aponta a sociedade capitalista como responsável pela transformação de diferenças em deficiências, na escola, por razões político-ideológicas. Finalmente, o capítulo 6 retoma e critica as funções que à escola têm sido atribuídas, no quadro dos conceitos de "deficiência" e de "diferenças", e procura apontar caminhos para que possam ser encontradas respostas às perguntas: Como podem ser trabalhadas as relações entre linguagem, educação e classe social, numa escola que pretenda estar realmente a serviço das camadas populares? Que papel têm essas relações na definição de metodologias adequadas ao ensino da língua materna?

3

Deficiência lingüística?

A patologização da pobreza

A ideologia da deficiência, privação ou carência surgiu e desenvolveu-se nos Estados Unidos, durante a década de sessenta; de lá expandiu-se, nessa mesma década e, posteriormente, na década seguinte, para países da Europa e da América Latina, entre estes o Brasil.

Razões sociopolíticas explicam o surgimento da ideologia da deficiência cultural nos Estados Unidos e sua aceitação e adoção em outras sociedades capitalistas.

Por volta do início dos anos sessenta, a luta contra a desigualdade econômica acentuou-se nos Estados Unidos; nessa época, cerca de dois quintos da população norte-americana — 77 milhões de pessoas — viviam em estado de pobreza crônica. Essa população socioeconomicamente desfavorecida era constituída predominantemente pelas minorias étnicas — negros, porto-riquenhos, chicanos —, que sofriam um intenso processo de segregação e de marginalização social e econômica. Discriminadas no mercado de trabalho (daí a alta taxa de desemprego), e vendo suas crianças e jovens discriminados pelo sistema de ensino (fracasso na aprendizagem e abandono da escola), as minorias étnicas começaram a reivindicar a "igualdade de oportunidades", lema da democracia

liberal de que o país tanto se orgulhava. A ameaça desses movimentos reivindicatórios à estabilidade social e à ordem econômica levou o governo a medidas de integração social, na tentativa de controlar as minorias e adaptá-las às exigências de uma sociedade capitalista. Assim, as medidas não se voltaram para a verdadeira razão da discriminação social e econômica — a desigual distribuição da riqueza numa sociedade dividida em classes. Sem colocar em discussão a estrutura capitalista da sociedade, buscaram-se *fora dela* causas que explicassem a marginalização dos pobres, motor das insatisfações, e tentaram-se soluções que atacassem as causas apontadas.

Na área da educação, buscou-se, inicialmente, analisar "cientificamente" o problema das dificuldades de aprendizagem e do fracasso, na escola, das crianças "pobres". Dessa análise "científica" encarregou-se, sobretudo, a Psicologia, através da caracterização dessas crianças, por meio da aplicação de testes, realização de entrevistas, observação do comportamento no contexto escolar. Como esses estudos partiam sempre de um modelo implícito ideal de comportamento em comparação com o qual a criança pobre era avaliada — o comportamento da classe dominante, social e economicamente privilegiada —, os resultados apresentaram a criança como portadora de "carências" e "deficiências": carências afetivas, deficiências perceptivas e motoras, privação cultural, déficit lingüístico. Surgiu, assim, uma verdadeira "teoria da deficiência cultural" e uma "psicologia da pobreza", que "patologizaram" a pobreza, isto é, responsabilizaram-na por gerar "doenças", "defeitos", "deficiências". Obviamente, essa "teoria da deficiência cultural", ao assim explicar, "cientificamente", a "desigualdade" de que vinha sendo vítima a criança pobre na escola — culpando disso a própria criança e seu contexto cultural —, confortavelmente dissimulou as verdadeiras razões sócio-político-econômicas da desigualdade.

Países de estrutura capitalista da Europa e da América Latina, em que a estratificação social e econômica levava (e leva), tal como nos Estados Unidos, à marginalização das camadas desfavorecidas, incorporaram facilmente a teoria da deficiência cultural, pela qual as dificuldades de aprendizagem e os altos índices de evasão e de repetência das crianças integrantes dessas camadas são convenientemente explicados.

No Brasil, a partir de meados da década de setenta, quando a ideologia da deficiência cultural aqui chegou (época em que já

era severamente criticada nos Estados Unidos), o fracasso escolar das crianças das camadas populares passou a ser atribuído, tanto no discurso oficial da educação quanto no discurso pedagógico, à "pobreza" do contexto cultural dessas crianças e às "deficiências" que daí resultam: carências afetivas, dificuldades cognitivas, déficit lingüístico. E essa ideologia continua presente entre nós, não apenas no discurso oficial e pedagógico: está também amplamente difundida na prática das escolas e dos professores, que, em nome dela, oferecem, sem constrangimento, educação em níveis quantitativa e qualitativamente inferiores para as camadas populares, e usam, correntemente, para caracterizar os alunos integrantes dessas camadas, expressões como "carência afetiva", "falta de desenvolvimento psicomotor", "incapacidade de discriminação visual e auditiva", "vocabulário pobre", "erros de linguagem", "baixo nível intelectual", "comportamento social inadequado".

Entre tantas "deficiências", avulta o "déficit lingüístico", apontado como aspecto crucial da deficiência cultural.

A hipótese do déficit lingüístico

A teoria da deficiência cultural afirma que as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem: seu vocabulário é pobre — não sabem o nome de objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem "erros" de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se muito mais através de recursos não-verbais que de recursos verbais. Em síntese: são crianças "deficitárias" lingüisticamente.

Pretende-se que esse déficit lingüístico esteja estreitamente relacionado com a capacidade intelectual da criança; o pressuposto é que às habilidades lingüísticas correspondem habilidades cognitivas. Apesar de as relações entre linguagem e pensamento constituírem, ainda, questão polêmica não resolvida, os partidários do déficit lingüístico buscam apoio em psicólogos (como Vygotsky e Luria) que apontam o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio como decorrente do desenvolvimento da linguagem (ao contrário de outros psicólogos, como Piaget, que defendem que o

desenvolvimento da linguagem é que decorre do desenvolvimento cognitivo). A partir desse pressuposto, concluem que as deficiências lingüísticas da criança desfavorecida são também cognitivas, porque a "pobreza" de sua linguagem, inadequada como veículo do pensamento lógico e formal, é obstáculo ao seu desenvolvimento cognitivo. Suas dificuldades de aprendizagem devem-se, assim, concomitantemente, a deficiências lingüísticas e a deficiências cognitivas que daquelas decorrem.

Segundo a lógica da teoria da deficiência cultural, o déficit lingüístico é atribuído à "pobreza" do contexto lingüístico em que vive a criança, particularmente no ambiente familiar. Argumenta-se que o desenvolvimento da linguagem da criança depende, fundamentalmente, da quantidade e qualidade das situações de interação verbal entre ela e os adultos, particularmente entre ela e a mãe. Nas camadas populares, alegam os partidários da teoria da deficiência cultural, a interação verbal criança—mãe é empobrecedora: a criança não é incentivada a expressar-se verbalmente; os estímulos verbais são precários e desorganizados; a mãe não conversa com a criança nem lê para ela; o estilo de comunicação não propicia a reflexão e a abstração; a linguagem da mãe (assim como a dos demais adultos com que a criança tem contato em seu contexto) é deficiente, constituindo-se, por isso, em um modelo inadequado. Criou-se, assim, o que alguns autores denominam a "hipótese da mãe inadequada"; a conseqüência, como se verá adiante neste capítulo, foi o surgimento de programas educacionais para as crianças das camadas populares, que buscam interferir o mais cedo possível nas relações família—criança, a fim de "compensar" as "falhas" de sua socialização no contexto familiar.

Já a criança das classes favorecidas, afirmam os partidários da teoria da deficiência cultural e do déficit lingüístico, vive num ambiente rico em estimulações verbais: é incentivada a perguntar e a responder, é ouvida com atenção, os adultos lêem para ela e as situações de interação verbal são numerosas e estimuladoras da reflexão, da abstração, do pensamento lógico. Como conseqüência, a criança desenvolve-se lingüística e cognitivamente, e não enfrenta dificuldades de aprendizagem quando ingressa na escola.

Em síntese: para a teoria da carência cultural, crianças das camadas populares, ao contrário das crianças das classes favorecidas, apresentam um "déficit lingüístico", resultado da "privação lingüística" de que são vítimas no contexto cultural em que vivem

(comunidade social e família); esse "déficit lingüístico", de que decorre um "déficit cognitivo", é considerado o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem dessa criança na escola.

A involuntária colaboração de Bernstein

Basil Bernstein, sociólogo inglês, tem sido considerado um dos principais responsáveis pela teoria da deficiência lingüística. Na verdade, os trabalhos que publicou durante a década de sessenta (mais precisamente, de 1958 a 1973) serviram de fundamento aos partidários da hipótese do "déficit lingüístico" e de suporte ao planejamento de programas educacionais destinados a "compensar" a suposta "privação lingüística" das crianças das camadas populares.

Entretanto, é preciso cautela ao atribuir a Bernstein responsabilidade pela teoria da deficiência lingüística, por pelo menos duas razões.

Em primeiro lugar, o pensamento de Bernstein altera-se profundamente ao longo de sua produção intelectual, particularmente a partir da década de setenta; seus trabalhos dessa década e da década atual evoluíram para concepções bastante diferentes de suas primeiras formulações a respeito das relações entre língua, classe social e educação, de modo que apenas seus primeiros trabalhos podem ser considerados como relacionados com o conceito de "déficit lingüístico". Esses primeiros trabalhos referem-se à sua produção no período de 1958 — ano em que publicou seu primeiro artigo — a 1973 — ano em que publicou o último trabalho em que suas concepções iniciais sobre as relações entre linguagem, classe social e educação ainda estão, de certa forma, presentes. A partir desse ano, Bernstein tem aprofundado, em nível de complexidade e de abstração, sua teoria, que se reorientou para uma sociologia do conhecimento transmitido através da educação formal, para o estudo das relações entre educação e o modo de produção em sociedades capitalistas e para a análise dos processos de reprodução cultural, através, sobretudo, da educação. Será, pois, injusto afirmar que ele é um partidário da hipótese do "déficit lingüístico", a não ser que essa afirmação seja "datada": o Bernstein dos anos sessenta.

A segunda razão pela qual é preciso cautela ao atribuir a Bernstein responsabilidade na formulação da teoria da deficiência

lingüística é que até mesmo os seus trabalhos do período acima indicado — 1958-1973 — têm sido mal interpretados e incorretamente compreendidos; seu pensamento é freqüentemente utilizado de forma tão simplificada que é muitas vezes falseado ou distorcido. O próprio Bernstein protestou várias vezes contra essa distorção e esse falseamento de suas idéias, que ocorrem não só entre os que dele discordam, mas também entre os que com ele concordam; na mesma época em que seus trabalhos eram considerados como uma formulação da teoria da deficiência lingüística, Bernstein negou mais de uma vez que eles o fossem. Essa distorção e falseamento das suas idéias deve-se, em grande parte, ao fato de que, ao longo de suas publicações, os conceitos básicos da sua teoria vão sendo sempre modificados e complementados; trata-se de um pensamento em permanente evolução, de tal maneira que até mesmo cada republicação de um artigo representa, freqüentemente, uma nova versão da teoria, diferente da anterior. Por essa razão é que, como já foi dito anteriormente, qualquer afirmação a respeito do pensamento de Bernstein será discutível, se não for datada e contextualizada.

A teoria do Bernstein dos anos sessenta, responsável por sua inclusão entre os partidários da teoria da deficiência lingüística, afirma a existência de diferentes tipos de linguagem, determinados pela origem social, e propõe uma relação causal entre a classe social a que pertence a criança, sua linguagem e seu rendimento escolar.

Segundo essa teoria, o uso da linguagem é função do sistema de relações sociais: a forma de relação social atua seletivamente sobre o *que*, *quando* e *como* é falado, regulando as opções do falante nos níveis léxico, sintático e semântico. A conseqüência é que diferentes formas de relações sociais geram diferentes "códigos" lingüísticos que, assim, criam para o falante diferentes ordens de relevância e de organização da realidade. Ou seja: é a estrutura social que determina o comportamento lingüístico.

A tese de Bernstein assemelha-se às idéias de Sapir e de Whorf a respeito das relações entre língua e cultura (conhecidas como a "hipótese Sapir-Whorf"). Para Sapir, a língua determina as percepções e o pensamento:

> *"Os seres humanos estão quase inteiramente à mercê da língua particular que é o meio de expressão de sua comunidade: o 'mundo real' é, em grande parte, construído pelos hábitos de linguagem do grupo.*

> *Vemos, ouvimos e vivemos nossas experiências tal como o fazemos porque os hábitos de linguagem de nossa comunidade predispõem-nos a certas opções de interpretação"* [1].

Whorf, discípulo de Sapir, afirma também que a língua determina a visão de mundo dos que a falam:

> *"O sistema lingüístico básico de cada língua não é meramente um instrumento de reprodução de idéias, mas é, sobretudo, um formador de idéias, o programa e guia para a atividade mental do indivíduo (...). Dissecamos a natureza segundo as diretrizes fixadas por nossas línguas nativas. As categorias e os tipos que isolamos do mundo dos fenômenos não os encontramos ali porque saltam à vista de qualquer observador (...). Cortamos a natureza em pedaços, organizamo-la em conceitos e lhe atribuimos significação tal como o fazemos primordialmente porque somos parte de um acordo para organizá-la dessa maneira, sendo este um acordo válido para toda nossa comunidade lingüística e que está codificado na estrutura de nossa língua"* [2].

Bernstein vai buscar em Sapir e Whorf fundamentos para sua tese: também nesta a língua é considerada reflexo da cultura e determinante de formas de pensamento. Bernstein argumenta, porém, que não se pode relacionar, como fazem Sapir e Whorf, língua, cultura e pensamento, sem incluir nessas relações a mediação da estrutura social. É essa mediação que ele acrescenta à sua tese, segundo a qual é a estrutura social que gera diferentes códigos lingüísticos; esses códigos transmitem a cultura, e assim determinam comportamentos e modos de ver e de pensar. Ao contrário da hipótese Sapir-Whorf, que é linear (a língua determina a experiência e o pensamento), a tese de Bernstein é circular: o código lingüístico não apenas *reflete* a estrutura de relações sociais, mas também a *regula*.

Outra diferença importante entre a hipótese Sapir-Whorf e a teoria de Bernstein é que aquela se refere a línguas de diferentes sociedades, diferentes povos, enquanto esta identifica diferenças lingüísticas entre subgrupos de uma mesma sociedade.

Segundo Bernstein, numa sociedade dividida em classes, pode-se identificar a existência de duas variedades lingüísticas, dois "códigos", determinados pela forma de relação social: o "código

---

[1] Apud ULLMANN, Stephen. *Lenguaje y estilo*. Madrid, Aguilar, 1967. p. 252.
[2] WHORF, Benjamin Lee. *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona, Barral Editores, 1971. p. 241.

elaborado" e o "código restrito". Esses diferentes códigos resultariam da diferença entre os processos de socialização que ocorrem nas várias classes sociais.

Em seus trabalhos, ele se refere a apenas duas classes sociais: a classe média e a classe trabalhadora; o processo de socialização das crianças da classe média levaria à aquisição dos dois códigos, o elaborado e o restrito, enquanto o processo de socialização das crianças da classe trabalhadora daria acesso apenas ao código restrito. Nesses processos de socialização, Bernstein enfatiza a influência crucial que tem o tipo de organização familiar a que a criança pertence. Segundo ele, há dois tipos básicos de família: as famílias centradas na *posição* e as famílias centradas na *pessoa*. Nas primeiras, a diferenciação entre os membros baseia-se em definições claras e precisas do *status* de cada um, determinado em função da idade, do sexo, das relações de uns com outros (pai, mãe, avô, filho, neto etc.); nesse tipo de família, a comunicação se realiza predominantemente através do código restrito. Nas famílias centradas na *pessoa*, a diferenciação entre os membros baseia-se nas características pessoais de cada um: os atributos de cada pessoa é que determinam seu *status* no grupo familiar; nessas famílias, a comunicação se realiza predominantemente através do código elaborado. Embora ambos os tipos de família sejam encontrados tanto na classe média quanto na classe trabalhadora, Bernstein afirma que famílias centradas na *posição* é que são típicas das classes trabalhadoras, o que significa que a socialização das crianças dessas classes leva à aquisição do código restrito.

Em seus primeiros trabalhos, Bernstein caracteriza os dois códigos a partir de aspectos léxicos e morfossintáticos: o código elaborado se caracterizaria por uma estrutura gramatical complexa e precisa, pelo uso freqüente de orações subordinadas adverbiais, de preposições, de verbos na voz passiva, de adjetivos e advérbios; ao contrário, o código restrito se caracterizaria por estruturas gramaticalmente simples, muitas vezes incompletas, uso freqüente de ordens e perguntas, de afirmações categóricas, repetição de pronomes pessoais, de conjunções, uso limitado e rígido de adjetivos e advérbios, pouca freqüência de orações subordinadas adverbiais e de verbos na voz passiva, freqüente substituição da expressão verbal por recursos não-verbais. O código elaborado permitiria ao falante uma seleção de formas de expressão lingüística dentre numerosas alternativas, de modo que seria reduzida a possibilidade

de previsão da organização léxica e sintática da fala; no caso do código restrito, essas alternativas seriam muito limitadas, e a possibilidade de prever a organização léxica e sintática da fala seria grande.

Mais tarde, na caracterização dos dois códigos, Bernstein enfatiza menos os aspectos léxicos e morfossintáticos, e volta-se sobretudo para os aspectos semânticos. Estes são considerados determinantes daqueles: a forma de relação social atua seletivamente sobre os significados a serem transmitidos, e estes, por sua vez, determinam escolhas gramaticais e léxicas específicas.

Assim, certas formas de socialização orientariam a criança para um código em que os significados são lingüisticamente explicitados e independentes do contexto, e, por isso, acessíveis a qualquer pessoa; são, na terminologia de Bernstein, significados *universalistas*, que determinam as opções gramaticais e léxicas, resultando em um "código elaborado".

Outras formas de socialização orientariam a criança para um código em que os significados ficam, em grande parte, lingüisticamente implícitos, e são estreitamente vinculados ao contexto, de modo que só podem ser bem compreendidos por aqueles que participam do mesmo contexto — são significados *particularistas*, determinam opções gramaticais e léxicas que resultam em um "código restrito".

Na classe média e no tipo de família que a caracteriza — a família centrada na *pessoa* —, predominam formas de socialização que orientam para significados universalistas e que, portanto, levam à aquisição do código elaborado. Ao contrário, na classe trabalhadora e no tipo de família que a caracteriza — a família centrada na *posição* —, predominam formas de socialização que orientam para significados particularistas e que, portanto, levam à aquisição do código restrito.

Um dos exemplos que Bernstein apresenta para evidenciar esses diferentes processos de socialização é a comparação entre dois possíveis diálogos mãe—filho, em um ônibus.

Primeiro diálogo:

"Mãe: *Segure firme, querido.*
Criança: *Por quê?*
Mãe: *Se você não segurar, vai ser jogado para a frente e vai cair.*
Criança: *Por quê?*

Mãe: *Porque se o ônibus parar de repente, você vai ser jogado no banco da frente.*
Criança: *Por quê?*
Mãe: *Agora, querido, segure firme e não crie caso".*

Segundo diálogo:

"Mãe: *Segure firme.*
Criança: *Por quê?*
Mãe: *Segure firme.*
Criança: *Por quê?*
Mãe: *Você vai cair.*
Criança: *Por quê?*
Mãe: *Eu mandei você segurar firme, não mandei?"* [3]

No primeiro diálogo, a mãe explicita a regra, suas razões e conseqüências; a criança tem, assim, acesso, através da linguagem, às relações existentes entre o fato e princípios gerais, entre o fato e suas causas e conseqüências. Ou seja: a criança é conduzida à *universalização* do fato.

No segundo diálogo, a mãe é lacônica no uso da linguagem, considera apenas o fato, sem relacioná-lo com princípios gerais, sem explicitar verbalmente suas causas e conseqüências, que ficam implícitas. Compare-se a resposta da mãe ao "Por quê?" da criança, em um e outro diálogo: no segundo, a mãe apenas afirma "Você vai cair", enquanto no primeiro a mãe responde com a justificação da ordem dada, através da explicitação de suas causas e conseqüências: "Se você não segurar, vai ser jogado para a frente e vai cair".

Segundo Bernstein, o primeiro diálogo caracteriza o tipo de interação que habitualmente ocorre entre mãe e filho na classe média: mães da classe média usam muito mais freqüente e intensamente a linguagem na socialização dos filhos e explicitam, por meio dela, princípios gerais que levam a criança a transcender o contexto, orientando-a, assim, para significações universalistas. Ao contrário, mães da classe trabalhadora usam pouco e laconicamente a linguagem na socialização dos filhos, deixando implícitos os significados que poderiam levá-los a ultrapassar os limites do

[3] BERNSTEIN, Basil. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, Maria Helena Souza, org. *Introdução à Psicologia Escolar*. p. 141-2. V. Bibliografia comentada.

contexto específico; a criança é, assim, orientada para significações particularistas, estreitamente ligadas ao contexto.

Bernstein cita várias vezes, em seus trabalhos da década de sessenta, a pesquisa feita por um de seus colaboradores, Peter Hawkins, que evidencia as diferenças gramaticais e léxicas entre a linguagem universalista (código elaborado) e a linguagem particularista (código restrito) de crianças de cinco anos, pertencentes umas à classe média, outras à classe trabalhadora. Foi apresentada a cada criança uma história em quadrinhos muda, composta de quatro cenas: o primeiro quadrinho mostrava meninos jogando futebol; no segundo, via-se a bola atingindo a janela de uma casa; no terceiro, um homem, com gestos ameaçadores; e finalmente, no quarto quadrinho, via-se uma mulher olhando pela janela, enquanto os meninos fugiam, correndo. A criança deveria contar oralmente a história ao pesquisador.

O texto típico construído por crianças de classe média é o seguinte:

> *"Três meninos estão jogando bola e um menino chuta a bola e ela atravessa a janela a bola quebra o vidro e os meninos olham para ela e sai um homem e grita com eles porque eles quebraram o vidro então eles fogem e depois essa senhora olha pela janela e ela diz aos meninos para irem embora".*
> *Número de substantivos: 13. Número de pronomes: 6.*

Compare-se esse texto com o texto seguinte, típico de crianças de classe trabalhadora:

> *"Eles estão jogando bola e ele chuta ela e ela atravessa ela quebra o vidro e eles olham para ela e ele sai e grita com eles porque eles quebraram ela então eles fogem e depois ela olha para fora e ela diz para eles irem embora".*
> *Número de substantivos: 2. Número de pronomes: 15.*

Eis como Bernstein analisa as duas histórias:

> *"Na primeira história, o leitor não precisa ter as quatro figuras que foram utilizadas como base, enquanto que no caso da segunda precisa das primeiras figuras para que a história faça sentido. A primeira história independe de seu contexto de origem, enquanto que a segunda é estreitamente ligada ao contexto. Conseqüentemente, as significações da segunda história são implícitas, enquanto que as da primeira são explícitas. (...) Poderíamos dizer que o discurso da*

primeira criança produziu significações universalistas no sentido de que as significações estão liberadas do contexto e, por isso, suscetíveis de serem compreendidas por todos, enquanto que o discurso da segunda produziu significações particularistas, no sentido de que as significações estão estreitamente ligadas ao contexto, e que só seriam plenamente compreendidas pelos outros se estes tivessem acesso ao contexto que originou o discurso" [4].

A primeira criança utilizou o código elaborado, que, do ponto de vista gramatical, caracteriza-se, no exemplo, pelo uso de substantivos em situações em que, no código restrito utilizado pela segunda, aparecem pronomes.

Bernstein adverte que não se pode afirmar que a criança da classe trabalhadora não seria capaz de produzir uma linguagem semelhante à da criança da classe média; a diferença, na verdade, está na maneira como cada uma relacionou linguagem e contexto. A criança da classe média compreendeu que o contexto lhe pedia a explicitação, por meio da linguagem, das significações, enquanto que a criança da classe trabalhadora não interpretou da mesma forma o contexto, julgando possível manter implícitas as significações.

Para Bernstein, pois, o uso dos códigos elaborado ou restrito significa o acesso a formas de pensamento qualitativamente diferentes; significa, sobretudo, a posse, ou não, da capacidade de adequar a linguagem ao contexto. O processo de socialização típico da classe média dá à criança a capacidade de usar os dois códigos, de acordo com a exigência do contexto: ela é capaz de expressar significados universalistas ou particularistas e de usar código elaborado ou restrito; já o processo de socialização típico da classe trabalhadora orienta a criança para significados particularistas, para o uso do código restrito.

Essas diferenças, segundo Bernstein, são particularmente importantes para a área da educação, uma vez que a escola se preocupa com a transmissão de significados universalistas, usa e quer ver usado o código elaborado; pressupõe, portanto, nos alunos, a vivência das formas de socialização que conduzem a esse código e às formas de pensamento a que ele dá acesso. Isso é que explica, na perspectiva de Bernstein, o fracasso escolar das crianças da

[4] Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Zaia, org. *Democratização do ensino: meta ou mito?* p. 49-50. V. Bibliografia comentada.

classe trabalhadora: ele seria *culturalmente* produzido, através da mediação do processo lingüístico que essas crianças teriam vivenciado em sua socialização. Para a criança que dispõe do código elaborado, a experiência escolar representa apenas um *desenvolvimento* simbólico e social; para a criança "limitada" a um código restrito, a experiência escolar significa uma tentativa de *transformação* simbólica e social.

Bernstein afirma, repetidas vezes (sobretudo em seus trabalhos dos primeiros anos da década de setenta), que "um código não é melhor que o outro", que o código restrito não deve ser considerado "inferior"; na verdade, ele tem uma estética própria: é rico no uso de metáforas, possui simplicidade, vitalidade e ritmo. Para Bernstein, as dificuldades de aprendizagem da criança da classe trabalhadora se devem não à "deficiência" de sua linguagem, mas ao confronto entre códigos no contexto da instituição escolar. Entretanto, sua teoria, tal como formulada nos anos sessenta, representou forte argumento para os partidários da hipótese do "déficit lingüístico", sobretudo por causa da conotação pejorativa que tem a denominação "restrito", em oposição a "elaborado", e ainda por causa do uso que Bernstein fez de termos como *pobre*, *limitado*, *rígido*, para descrever o código restrito, bem como à sua sugestão de que este código não permitiria o uso de formas de pensamento "universalistas", mais complexas e abstratas.

Foi assim que, involuntariamente, Bernstein ofereceu aos partidários da teoria da deficiência lingüística suporte para os programas educacionais conhecidos como programas de "educação compensatória".

Educação compensatória: a lógica e o fracasso das soluções

A discriminação das crianças das camadas populares na escola — indicada pelos altos índices de repetência e evasão — aparece, nas sociedades capitalistas, como uma ameaça ao ideário liberal que as fundamenta e justifica. O princípio básico desse ideário — a "igualdade de oportunidades" — vê-se negado, quando se evidencia que a escola não serve igualmente a todas as crianças: crianças das classes favorecidas obtêm sucesso, enquanto crianças das camadas populares enfrentam dificuldades de aprendi-

zagem, fracassam, abandonam o sistema de ensino mal iniciam o período de escolarização obrigatória.

A ideologia da deficiência cultural veio apresentar uma confortável resposta a essa ameaça: ocultando a verdadeira causa da discriminação — a desigual distribuição da riqueza numa sociedade capitalista —, atribui a deficiências culturais e lingüísticas da criança das camadas populares o seu fracasso na escola. As falhas são, assim, da criança, de sua família, de seu contexto cultural; a inadequação está *na criança*, não na sociedade nem na escola.

Não se poderia, porém, deixar de preservar o princípio democrático-liberal da "igualdade de oportunidades", e a solução encontrada obedeceu à lógica da ideologia da deficiência cultural: oferecer às crianças das camadas populares uma "educação compensatória", isto é, programas especiais que *compensassem* suas deficiências, geradas pela "privação cultural" de seu meio familiar e social, fornecendo-lhes aquilo que as outras crianças já trazem, naturalmente, para a escola, como resultado de suas condições materiais e culturais de vida. A lógica é, pois, a seguinte: se a causa do fracasso da criança está em suas deficiências e carências culturais e lingüísticas, será necessário, para que ela não fracasse, *compensar* essas deficiências e carências; cabe à escola incumbir-se dessa *compensação*, oferecendo programas especiais de *educação compensatória*. A falácia desse raciocínio está, como se verá no capítulo seguinte, em seu pressuposto, isto é, na causa a que atribui o fracasso escolar da criança das camadas populares; a falsidade do pressuposto invalida toda a lógica do raciocínio. Por outro lado, parece estranha uma lógica que, ao partir do pressuposto de que a causa do fracasso está nas características do contexto social da criança, conclua não pela transformação desse contexto, mas pela "compensação" dos seus efeitos sobre ela.

No entanto, a partir dessa lógica é que programas de educação compensatória foram organizados em larga escala nos Estados Unidos, na década de sessenta; ao Brasil, esses programas chegaram com grande atraso (quando sua eficácia já era discutida nos Estados Unidos), em meados da década de setenta, e, mais intensamente, no início dos anos oitenta.

Os programas de educação compensatória são, em geral, *preventivos*, o que é coerente com a lógica em que se fundamentam: se a criança fracassa por causa de deficiências lingüísticas e cognitivas que adquire antes de sua entrada na escola, em conseqüência

da natureza do processo de socialização que "sofre" em seu meio familiar e social, é preciso reduzir ou eliminar essas deficiências, *antes* que a escolarização regular tenha início. Por isso, os programas de educação compensatória são, sobretudo, programas de educação pré-escolar, através da qual se pretende uma intervenção precoce na educação da criança, com o objetivo de prepará-la para a escola, prevenindo, assim, futuros problemas de aprendizagem e de adaptação. Essa "preparação para a escola" se propõe, sobretudo, submeter a criança a atividades de "socialização": partindo do pressuposto de que a socialização que ela vivencia em seu contexto familiar e cultural é "pobre", "deficiente", pretende substituí-la (ou *compensá-la*) pelo processo de socialização considerado "rico" e "adequado", que não é outro senão aquele que as crianças das classes favorecidas têm a oportunidade de vivenciar em seu próprio contexto familiar e cultural. Assim, os programas de pré-escola preocupam-se em propiciar à criança estimulação cognitiva e lingüística, de modo que ela desenvolva o raciocínio, adquira capacidade de atenção e de concentração, amplie seu repertório vocabular, enriqueça sua sintaxe, tudo isso a partir das "carências" que a ideologia da deficiência cultural lhe atribui, entre as quais é sempre apontada como especialmente importante a "deficiência lingüística". É também proposta de programas compensatórios de pré-escola despertar atitudes favoráveis em relação à escola e à aprendizagem, sob o falso argumento de que as camadas populares menosprezam escola e aprendizagem formal; e ainda criar "bons" hábitos e comportamentos sociais "adequados", considerando-se sempre que "bons" hábitos e comportamentos "adequados" são aqueles próprios das classes dominantes e economicamente privilegiadas.

Nos Estados Unidos, a partir de meados da década de sessenta, surgiram vários programas pré-escolares; ficou conhecida internacionalmente a Operação Head Start, desenvolvida em todo o país, com um considerável investimento de recursos públicos. A preocupação com a pré-escola apresentou-se como arma na "guerra contra a pobreza", iniciada pelo Presidente Kennedy, nos primeiros anos da década de sessenta, e intensificada pelo Presidente Johnson, na segunda metade da década, em resposta aos conflitos provocados pela situação de discriminação social em que viviam as minorias raciais.

No Brasil, data de fins da década de setenta a preocupação

com a oferta de pré-escola às camadas populares. Até àquela época, a pré-escola era privilégio das classes favorecidas. Tal, porém, como ocorrera nos Estados Unidos, o agravamento, no país, da pobreza e da discriminação social, e suas repercussões educacionais reforçaram a ideologia da deficiência cultural e levaram à busca de soluções em programas de pré-escola, nitidamente caracterizados como programas de educação compensatória.

É preciso reconhecer que, tanto no Brasil quanto em outros países, os programas de educação compensatória não se limitam à pré-escola, mas invadem a própria escola. Um exemplo de medida de educação compensatória voltada para alunos já inseridos no sistema de escolaridade formal é a separação que deles se faz, sobretudo nas primeiras séries, em turmas "fortes", "fracas", "especiais". Pretende-se, com isso, criar condições para "compensar" as deficiências dos alunos considerados "fracos" ou "especiais" — em geral, aqueles que provêm das camadas sociais mais desfavorecidas.

A verdade é que reproduzimos, no Brasil, com atraso de quase vinte anos, modelos de educação compensatória — particularmente a pré-escola compensatória — cujo fracasso já fora, há quase uma década, reconhecido nos Estados Unidos, país de onde foram importados.

Nos Estados Unidos, verificou-se que resultados positivos de programas de educação compensatória eram ou inexistentes ou efêmeros, isto é, crianças a eles submetidas, ao contrário do esperado, não evidenciavam melhor desempenho escolar ou, quando isso ocorria, esse melhor desempenho era limitado, de pouca duração.

Várias foram as explicações apresentadas para esse fracasso da educação compensatória. São explicações que podem ser categorizadas em três grupos.

Em primeiro lugar, há aquelas que se voltam para características intrínsecas aos próprios programas de educação compensatória; seus pressupostos — a ideologia da deficiência cultural — não são postos em discussão. Em alguns casos, ao contrário, são esses próprios pressupostos que esclarecem as causas do insucesso dos programas. Assim, o insucesso costuma ser atribuído ao fato de a intervenção educacional ocorrer tardiamente, apenas no momento que imediatamente antecede a entrada da criança na escola, quando a "privação cultural" já exerceu efeitos tão profundos que se torna muito difícil ou impossível *compensar* as "deficiências" e "carên-

cias". Nos Estados Unidos, chegou-se até a afirmar, com base em pesquisas sobre a inteligência e o rendimento escolar de brancos e negros, que, se não era possível corrigir as "deficiências" das crianças negras por meio dos programas de educação compensatória, isso acontecia porque as causas dessas "deficiências" eram resultado não só da "privação cultural", mas, mais que isso, também de diferenças *genéticas*. Um dos proponentes dessa explicação foi Arthur Jensen, que, nos últimos anos da década de sessenta, suscitou, nos Estados Unidos, acirrado debate em torno do racismo de sua "hipótese genética" e da tendenciosidade da pesquisa com que tentou comprová-la.

Entre as explicações que se voltam para características dos próprios programas de educação compensatória, sem questionar a ideologia em que eles se fundamentam, incluem-se, ainda, aquelas que atribuem o insucesso à postura dos professores. Segundo essas explicações, o que ocorre é que o caráter de *compensação* dos programas e o seu pressuposto de "carência cultural" criam, nos professores, expectativas negativas em relação aos alunos considerados "deficientes"; o resultado é o fenômeno que Rosenthal e Jacobson chamaram de a "profecia que se autocumpre". Esses dois autores realizaram pesquisas (cujos resultados foram publicados em livro intitulado *Pigmalião na sala de aula* [5]), demonstrando que a expectativa que uma pessoa tem sobre o comportamento de outra acaba por se converter em realidade, porque a "profecia" que a expectativa esconde exerce influência — não-intencional e sutil — sobre o comportamento tanto de quem "profetiza" quanto de quem é objeto da "profecia". Assim, a "profecia" de que os alunos são candidatos ao fracasso cria, nos professores, uma expectativa negativa, que é transmitida, de forma inconsciente e não-intencional. Exercendo influência sobre a auto-imagem dos alunos — que então se desvalorizam e, por isso, não se empenham na aprendizagem — e sobre o comportamento do professor — que, por exemplo, aligeira e reduz os conteúdos, por causa das "deficiências" dos alunos — essa profecia acaba por cumprir-se; a subescolarização acentua as discriminações, e, ao contrário do esperado, as medidas compensatórias antes confirmam o fracasso que promovem a "compensação" das "deficiências".

---

[5] ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom*; teacher expectations and pupils intellectual development. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Um segundo grupo de explicações para o insucesso dos programas de educação compensatória inclui aquelas que atribuem esse insucesso aos próprios pressupostos dos programas — isto é, à ideologia da deficiência cultural — mas não chegam a questionar a estrutura social responsável pelas discriminações sociais, que, na verdade, é a fonte geradora dessa ideologia. Segundo essa perspectiva, o insucesso da educação compensatória deve ser atribuído ao fato de ela ser planejada com base em falhas atribuídas *à criança*, quando, na verdade, as falhas estariam não nela, mas *na própria escola*, que repudia os estilos cognitivos e lingüísticos das crianças das camadas populares, porque os julga, erroneamente, em função de uma *norma*, que é o comportamento das classes socioeconomicamente privilegiadas. Assim, o fracasso escolar não deve ser combatido tomando-se como "inimigas" supostas "deficiências" das crianças, de sua família ou de seu contexto cultural, como faz a educação compensatória; o "inimigo" é a escola, que deveria transformar-se, aceitando as características culturais e lingüísticas das crianças das camadas populares para, a partir daí, levá-las à aquisição dos valores, comportamentos e linguagem das classes favorecidas, sem, entretanto, pretender que elas abandonem sua identidade e herança culturais. É nessa perspectiva que se insere a crítica que Bernstein faz à educação compensatória:

> *"O conceito de educação compensatória contribui para desviar a atenção tanto da organização interna, quanto do contexto educativo da escola, e a concentrá-la na família e nas crianças. O conceito de 'educação compensatória' implica que falte alguma coisa à família e, conseqüentemente, à criança. As crianças são, portanto, incapazes de serem beneficiadas pela escolarização. Conclui-se, então, que a escola deve 'compensar' o que falta à família, e as crianças são consideradas como sistemas deficientes. Se, pelo menos, os pais fossem interessados nas coisas boas que oferecemos... se, pelo menos, fossem como os pais da classe burguesa... então poderíamos cumprir com nossa tarefa... Uma vez compreendido o problema, mesmo implicitamente, dessa maneira, torna-se, então, oportuno forjar expressões como 'deficiência cultural', 'deficiência lingüística', etc. E se pode ficar à espera de que esses rótulos cumpram cada um com seu triste dever"* [6].

[6] Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Zaia. op. cit. p. 46.

É também na perspectiva desse segundo grupo de explicações para o insucesso dos programas de educação compensatória que se insere a *ideologia das diferenças lingüísticas*, tema do próximo capítulo.

Finalmente, o terceiro grupo de explicações para o insucesso dos programas de educação compensatória não só responsabiliza a ideologia da carência cultural, mas, mais que isso, aponta a própria sociedade e sua estrutura discriminatória como causas desse insucesso. O argumento é que a educação compensatória fracassa porque atribui à escola um poder que ela não tem: o de compensar as desigualdades sociais que estão fora dela e que têm sua origem no antagonismo das relações sociais e econômicas, de que a escola não tem condições de fugir.

Em primeiro lugar, ao contrário do que pretende a educação compensatória — igualar as possibilidades de rendimento escolar de crianças de diferentes classes sociais —, à escola não se permite, em estruturas sociais baseadas em hierarquias de classe bem definidas, mais que produzir cidadãos e trabalhadores que se adaptem a essa hierarquização. É por isso que a educação compensatória nada consegue fazer: ela não pode prevalecer sobre a função social atribuída à escola pela sociedade capitalista.

Em segundo lugar, é demasiado ampla a gama de "deficiências" que esse tipo de educação pretende "compensar": deficiências de saúde e nutrição, deficiências afetivas, motoras, cognitivas, lingüísticas, decorrendo daí seu insucesso. Nas palavras de Demerval Saviani:

> *"Tais programas [de educação compensatória] acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que, no limite, abarcam as diferentes modalidades de política social. A conseqüência é a pulverização de esforços e de recursos, com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional"* [7].

[7] *Escola e democracia*. p. 38. V. Bibliografia comentada.

Sob essa perspectiva, as mudanças necessárias para eliminar a discriminação, na escola, das crianças pertencentes às camadas populares devem ser feitas não *na* ou *pela* escola, mas na sociedade como um todo. O capítulo 5 apresenta a teoria daqueles que buscam denunciar a verdade que se oculta sob a idéia da escola como instituição capaz de "compensar" as desigualdades sociais.

4

Diferença não é deficiência

O mito da deficiência lingüística

Foram sociólogos e, sobretudo, psicólogos que criaram e desenvolveram o conceito de "deficiência lingüística", alvo de severa crítica por parte de lingüistas, mais especificamente de sociolingüistas, para quem o conceito expressa uma impropriedade científica, que revela a ignorância de especialistas de outras áreas de conhecimento a respeito das ciências da linguagem, particularmente a respeito da Sociolingüística. Essa ignorância repousa, sobretudo, na premissa de que pode haver línguas ou variedades lingüísticas "superiores" e "inferiores", "melhores" e "piores". Do ponto de vista sociolingüístico, tanto quanto do ponto de vista antropológico, essa premissa é inaceitável, porque cientificamente falsa.

Embora a hipótese Sapir-Whorf, mencionada no capítulo anterior, não seja totalmente aceita pelos sociolingüistas, estes não negam a influência da língua sobre a visão que do mundo têm os que a falam, como também não negam o contrário, isto é, a influência do meio físico e do contexto cultural sobre a língua. Assim, a língua e o comportamento lingüístico de seus falantes estão estreitamente ligados à cultura em que ocorrem.

A Antropologia já demonstrou que não se pode considerar uma cultura superior ou inferior a outra: cada uma tem a sua integri-

dade própria, o seu próprio sistema de valores e de costumes; não ha culturas "simples" ou "complexas", "pré-lógicas" ou "lógicas". O estudo de culturas inadequadamente chamadas "primitivas" mostrou que elas não são nem menos complexas nem menos lógicas que as chamadas "civilizadas". Apenas o *etnocentrismo* — tendência a considerar a própria cultura como preferível, e superior, a todas as outras — pode explicar a avaliação de culturas como "inferiores" em complexidade ou logicidade.

O estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro, da mesma forma, que não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social. Não se pode dizer que o português seja "melhor", mais "rico", mais "expressivo", mais "flexível" que o inglês, o francês, o alemão, nem mesmo se pode dizer que ele seja "melhor" que, por exemplo, a língua dos aborígenes da Austrália, cuja terminologia do parentesco é muito mais complexa, pois faz distinções, que não são feitas em nossa língua, entre avós paternos e maternos, entre irmãos mais jovens e mais velhos, entre inúmeros parentes, resultado de variadas relações, que denominamos pela mesma palavra "primo". É verdade que algumas línguas são *funcionalmente* mais desenvolvidas que outras: o inglês, por exemplo, é, atualmente, uma língua internacional, enquanto o português não o é; por outro lado, inglês, português, francês, alemão e várias outras línguas têm um sistema de escrita altamente sofisticado, que permite que sejam usadas tanto para uma conversação casual quanto para a redação de artigos científicos, enquanto outras línguas não têm sistema de escrita, e, portanto, não podem exercer essa mesma variedade de funções. No entanto, umas e outras são adequadas à cultura a que servem. É verdade, também, que algumas línguas têm um léxico mais rico que outras, em determinadas áreas: a língua dos esquimós ou a de tribos nômades árabes não dispõem de vocabulário para discutir a teoria da relatividade ou a economia neocapitalista, mas não são línguas inadequadas ou inferiores por causa disso, assim como o inglês, o francês ou o português não são línguas inadequadas ou inferiores por não possuírem tantas palavras quantas possuem os esquimós para designar a neve, ou os árabes para designar o camelo.

Graças, pois, à evidência antropológica e sociolingüística, é hoje aceita facilmente por todos a afirmação dos especialistas de que as línguas são apenas *diferentes* umas das outras, e que a avaliação de "superioridade" ou "inferioridade" de umas em relação a outras é impossível e cientificamente inaceitável. Entretanto, a mesma afirmação, quando feita em relação às *variedades* de uma *mesma língua* — trata-se, basicamente, do mesmo fenômeno — já não é tão facilmente aceita.

Embora um grupo de pessoas que utilizam a mesma língua constitua uma *comunidade lingüística*, isto não significa que essa língua seja homogênea e uniforme. A diferenciação geográfica e social entre segmentos de uma mesma comunidade lingüística resulta em um correspondente processo de diferenciação lingüística, que pode dar-se nos níveis fonológico, léxico e gramatical. O afastamento no espaço geográfico leva a variedades regionais: *falares* ou *dialetos regionais* (no Brasil, os falares amazônico, nordestino, baiano, fluminense, mineiro, sulino, segundo a classificação de Serafim da Silva Neto [1], e ainda a oposição linguagem urbana— —linguagem rural). A diferenciação social, em função das características do grupo a que pertence o falante, ou das circunstâncias em que se dá a comunicação, leva a variedades sociais: *dialetos sociais*, ou *socioletos*, que ocorrem em grupos caracterizados pela idade, sexo, raça, classe social, entre outros, e *níveis de fala*, ou *registros*, determinados pelo uso que o falante faz da língua em diferentes circunstâncias ou contextos (registro formal, registro coloquial).

Tal como não se pode falar de "inferioridade" ou "superioridade" entre línguas, mas apenas de *diferenças*, não se pode falar de inferioridade ou superioridade entre *dialetos* geográficos ou sociais ou entre *registros*. Também aqui, como ocorre em relação às línguas, cada dialeto e cada registro é adequado às necessidades e características do grupo a que pertence o falante, ou à situação em que a fala ocorre: todos eles são, pois, igualmente válidos como instrumentos de comunicação; também não há nenhuma evidência lingüística que permita afirmar que um dialeto é mais "expressivo", mais "correto", mais "lógico" que qualquer outro: todos eles são sistemas lingüísticos igualmente complexos, lógicos, estruturados.

[1] SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da Filologia portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro, Grifo, 1976. p. 251.

Entretanto, os preconceitos sociais, que valorizam certas regiões do país em detrimento de outras, determinados contextos, em relação a outros, alguns grupos sociais, em oposição a outros, levam leigos e até especialistas a atribuir superioridade a certos dialetos regionais, a certos registros e, sobretudo, a certo dialeto social, criando-se, assim, estereótipos lingüisticamente inaceitáveis.

Do ponto de vista lingüístico, ou sociolingüístico, o conceito de "deficiência lingüística" é um desses estereótipos, resultado de um preconceito, próprio de sociedades estratificadas em classes, segundo o qual é "superior", "melhor" o dialeto das classes socialmente privilegiadas; na verdade, essa "superioridade" não se deve a razões lingüísticas, ou a propriedades inerentes a esse dialeto, mas a razões sociais: o prestígio de que essas classes gozam, na estrutura social, é estendido a todos os seus comportamentos, sobretudo a seu dialeto. Os demais dialetos — de grupos de baixo prestígio social — são avaliados *em comparação com* o dialeto de prestígio, considerado a *norma-padrão culta*, e julgados, naquilo em que são diferentes dessa norma, "incorretos", "ilógicos" e até "feios". Essas atitudes em relação aos dialetos não-padrão não são lingüísticas; são *atitudes sociais*, culturalmente aprendidas, pois se baseiam em valores sociais e culturais, não em conhecimentos lingüísticos. Na verdade, são julgamentos *sobre os falantes*, não sobre a sua fala.

Alguns exemplos podem demonstrar o fundamento apenas social de uma avaliação de formas lingüísticas como "boas" ou "más".

Comparem-se as duas frases:

Ninguém viu o ladrão.

Ninguém não viu o ladrão.

A primeira é considerada como própria da norma-padrão, enquanto a segunda é classificada como uma estrutura não-padrão, própria do dialeto popular, "incorreta" e "ilógica". O argumento tradicionalmente utilizado para "provar" que a forma não-padrão é "ilógica" e, portanto, "errada" é que a dupla negação (*ninguém + não*) seria, do ponto de vista "lógico", uma afirmação: *Ninguém não viu o ladrão* equivaleria a *Ninguém deixou de ver o ladrão*; a estrutura-padrão é que seria "lógica" e, portanto, "correta", ao evitar a duplicação da negativa. No entanto, é da norma-padrão a estrutura *Ele não viu nada*, em que também ocorre dupla negação (*não + nada*); se se aceita a "lógica" de que uma dupla negação resulta numa afirmação, *Ele não viu nada* equivaleria a *Ele viu alguma coisa*. Na verdade, pois, a diferença entre a estru-

tura-padrão *Ninguém viu o ladrão* e a não-padrão *Ninguém não viu o ladrão* não é de "lógica", é exclusivamente da estrutura superficial; no processo de comunicação, falantes do dialeto popular entendem perfeitamente o significado negativo de *Ninguém não viu o ladrão*, tanto quanto falantes do dialeto-padrão entendem o significado negativo de *Ele não viu nada*. Não se pode, pois, falar que uma estrutura é "errada" e que a outra é "certa"; de um modo geral, do ponto de vista puramente lingüístico, é inadmissível usar os critérios de "certo" e "errado" em relação ao uso da língua. O que se considera "errado" não é lingüisticamente melhor nem pior que o que se considera "certo"; é apenas aquilo que difere da norma de prestígio, socialmente privilegiada.

O uso da concordância verbal no dialeto-padrão e no dialeto não-padrão pode oferecer outro exemplo de que o julgamento de formas lingüísticas como "certas" ou "erradas" é de natureza puramente social e preconceituosa.

No dialeto-padrão da língua portuguesa, a flexão de número e pessoa ocorre em *todos* os casos: eu quero, tu queres, ele quer, nós queremos, vós quereis, eles querem; no dialeto popular, a flexão em geral ocorre apenas na primeira pessoa: eu quero, tu quer, ele quer, nós quer, eles quer.

Pesquisas sociolingüísticas a respeito do dialeto popular em várias regiões do Brasil mostram que a ausência de flexão de número e pessoa na concordância verbal não é um "erro" cometido "por ignorância", mas, ao contrário, evidencia a existência de uma *regra* aplicada de maneira sistemática e não aleatória, uma regra da *gramática do dialeto popular*. Além disso, não flexionar o verbo em todas as pessoas, como faz o dialeto não-padrão, não é "ilógico"; na verdade, flexão em todas as pessoas é uma redundância: se a pessoa verbal e o número já são indicados pelo pronome pessoal, ou pelo sintagma nominal sujeito, por que indicá-los de novo com a terminação verbal? Nesse sentido, a regra do dialeto não-padrão pode ser considerada mais "lógica" e mais econômica que a regra do dialeto-padrão. E mais: se não flexionar o verbo em todas as pessoas do singular e do plural fosse "ilógico" e "errado", seria também "ilógico" e "errado" o inglês-padrão, que, como se sabe, só flexiona o verbo em uma pessoa, a terceira pessoa do singular.

Muitos outros exemplos poderiam ser apresentados para comprovar que as avaliações em termos de "certo" e "errado", "me-

lhor" e "pior", em relação a usos da língua, refletem preconceitos que estigmatizam o uso que dela fazem os grupos de baixo prestígio social. O conceito de "deficiência lingüística" é fruto desse preconceito, e, por isso, como se afirmou no início deste capítulo, é uma impropriedade científica; no entanto, ele tem servido para legitimar a discriminação que na escola se faz dos alunos pertencentes às camadas populares: falantes de um dialeto não-padrão, esses alunos são considerados lingüisticamente "deficientes" e, em conseqüência, também cognitivamente "deficientes" (pela inadequada atribuição de "ilogicidade" às estruturas lingüísticas do dialeto popular), apenas porque a escola julga sua linguagem em função do dialeto de prestígio, único que considera "certo" e "bom".

É ao sociolingüista norte-americano William Labov que se deve a mais poderosa e fundamentada contestação da teoria da deficiência lingüística e a mais decisiva comprovação de que *diferença não é deficiência.*

A decisiva contribuição de Labov

Na mesma época em que Bernstein publicava trabalhos considerados reforçadores da teoria da deficiência lingüística — década de sessenta — surgiam os primeiros resultados das pesquisas de Labov sobre as relações entre linguagem e classe social, e sobre as variedades do inglês não-padrão usadas por diferentes grupos étnicos dos Estados Unidos, particularmente por negros e porto-riquenhos da cidade de Nova Iorque. Embora dedicando-se à pesquisa sociolingüística, segundo um modelo quantitativo, e preocupado especificamente com a descrição das variações lingüísticas numa mesma comunidade de fala, Labov insistiu repetidas vezes nas contradições evidentes entre os resultados de suas pesquisas e a teoria da deficiência lingüística; pode-se dizer que ele desmistificou a lógica que atribuía à "privação lingüística" as dificuldades de aprendizagem, na escola, das minorias étnicas socialmente desfavorecidas, dificuldades que, segundo ele, são criadas pela própria escola e pela sociedade em geral, não pelo dialeto não-padrão falado por essas minorias. Essa desmistificação está expressa, de maneira mais clara e direta, no texto "The logic of nonstandard English" (A lógica do inglês não-padrão) [2], apresen-

[2] In: LABOV, William. *Language in the inner city*. V. Bibliografia comentada.

tado por Labov em um encontro de Lingüística e Estudos da Linguagem, realizado em Washington (cujo tema foi, significativamente, "Lingüística e o ensino do inglês-padrão a falantes de outras línguas ou dialetos"), em 1969, no mesmo ano, portanto, em que Bernstein apresentava, numa conferência também nos Estados Unidos, em Nova Iorque, o texto "Uma crítica ao conceito de educação compensatória", citado no capítulo anterior.

Labov não nega o fato que deu origem à teoria da deficiência: o fracasso das crianças dos guetos (bairros onde se isolam minorias discriminadas por razões raciais ou econômicas — nos Estados Unidos, país a que se refere Labov, os negros, porto-riquenhos, chicanos); ao contrário, ele afirma que, em seus estudos sobre os guetos enquanto comunidades lingüísticas, tinha constatado entre as crianças um fracasso escolar muito mais grave que aquele que vinha sendo denunciado.

Entretanto, Labov rejeita completamente o conceito de "deficiência lingüística", que considera um "mito" sem nenhuma base na realidade social. A afirmação de que as crianças dos guetos vivem num contexto de "privação lingüística", onde recebem pouca estimulação verbal, ouvem uma linguagem mal-estruturada e, por isso, tornam-se lingüisticamente deficientes, é inteiramente falsa; ao contrário, afirma ele, as crianças dos guetos recebem muita estimulação verbal ("vivem banhadas em estimulação verbal da manhã à noite"), ouvem uma linguagem mais estruturada que as crianças de classe média, participam de uma cultura intensamente verbal. Essas afirmações são documentadas em pesquisas do próprio Labov e de outros pesquisadores, que mostram, por exemplo, o grande valor atribuído pela cultura negra, nos Estados Unidos, à comunicação oral, muito maior que o valor a ela atribuído pela cultura da classe média, que valoriza, prioritariamente, a linguagem escrita. Mostram, também, a "gramaticalidade" da linguagem das classes trabalhadoras. Labov discorda do ponto de vista de lingüistas (Chomsky, por exemplo) que afirmam ser o "desempenho" lingüístico, em geral, agramatical, isto é, que a maioria das pessoas não emprega, ao falar, sentenças bem-formadas, "gramaticais"; seus estudos levam-no à convicção de que a fala informal é gramatical, muito mais que a fala formal: esta última apresenta um grande número de seqüências agramaticais, muitas irredutíveis a uma construção gramatical, enquanto que aquela apresenta sentenças ou completas, ou facilmente redutíveis a uma forma gramatical.

Além de a proporção de frases gramaticais variar conforme o registro — formal ou informal —, e até por causa disso, essa proporção varia também, segundo Labov, conforme a origem social: os falantes das classes trabalhadoras usam muito mais frases bem-formadas que os falantes da classe média. É por isso que ele afirma que as crianças dos guetos ouvem uma linguagem mais estruturada que as da classe média.

A tese de Labov é que as crianças dos guetos, isto é, pertencentes às classes socialmente desfavorecidas, dispõem de um vocabulário básico exatamente igual ao de qualquer outra criança, dominam dialetos que são sistemas lingüísticos perfeitamente estruturados, possuem a mesma capacidade para a aprendizagem conceitual e para o pensamento lógico.

Para a contestação da teoria da deficiência lingüística, a que se refere, freqüentemente, como "teoria da privação verbal", Labov insiste na importância social do papel do lingüista, a quem cabe desmistificá-la, porque só ele pode demonstrar as falácias da teoria, construída por especialistas que não conhecem a natureza da linguagem e não têm uma noção correta das relações entre dialeto-padrão e dialetos não-padrão.

Segundo Labov, uma das mais sérias falácias da teoria da privação verbal é que ela se fundamenta em resultados espúrios, que não passam de um artefato da metodologia de pesquisa utilizada. O dialeto da criança é estudado em experimentos controlados, em que se procura obter amostras de sua linguagem por meio de entrevistas realizadas em situações artificiais, assimétricas (como exemplo, recorde-se a pesquisa de Peter Hawkins, citada no capítulo anterior): um desconhecido — o pesquisador — procura provocar, de maneira controlada, a fala de uma criança, em um contexto artificial. Ora, crianças de diferentes origens sociais percebem esse contexto de forma diferente.

Para a criança das classes favorecidas, a situação artificial de teste não parece estranha. Desde cedo, através dos processos de socialização a que é submetida em sua classe social, ela aprende que, em determinadas situações, requer-se dela uma utilização "gratuita" da língua; são situações em que ela percebe que é sobretudo a *forma* que interessa ao adulto que a interroga: ela deve mostrar que sabe expressar-se bem e que é capaz de discorrer sobre um tema segundo certas normas (inclusão de explicações, ainda que redundantes, de detalhes, explicitação de relações). Além disso,

sua relação com o pesquisador é equivalente às relações que mantém com adultos de seu contexto social: uma relação em que ambos pertencem à mesma classe social.

Para a criança das classes populares, a situação de entrevista parece estranha e ameaçadora. Os processos de socialização que vivencia em seu contexto cultural de classe não valorizam o uso "gratuito" da língua; além disso, sua relação com o pesquisador é assimétrica: é uma relação com um adulto pertencente a outra classe, percebida, por força dos preconceitos culturais, como "superior". Em tais circunstâncias, diz Labov, não se poderia certamente esperar dela mais que uma linguagem monossilábica, fragmentada, defensiva. Na verdade, dados obtidos através de entrevistas realizadas nessas situações artificiais e assimétricas seriam uma boa medida não da capacidade verbal da criança, mas de sua capacidade de defender-se, em uma situação que ela interpreta como hostil e ameaçadora.

No entanto, a teoria da privação verbal foi construída sobre dados assim obtidos; é que os responsáveis pelas pesquisas que conduziram à teoria foram, sobretudo, psicólogos, que utilizaram uma metodologia talvez adequada a pesquisas psicológicas, mas inteiramente inadequada à pesquisa sociolingüística. O pressuposto nessa metodologia é o de que a situação de teste é neutra, do ponto de vista sociocultural; como conseqüência, atribuem-se as diferenças entre a linguagem de crianças das classes favorecidas e a de crianças das camadas populares a causas *externas* à situação em que a linguagem foi observada (origem de classe, contexto cultural). Ora, as causas estão *nessa mesma situação*: na verdade, as diferenças não são de linguagem, mas de comportamento diante da tarefa proposta na situação de teste.

Para avaliar a verdadeira capacidade verbal da criança, é necessário estudá-la no contexto cultural em que essa capacidade se desenvolve, e em situações naturais, distensas. Segundo Labov, a pesquisa de linguagem coloca o pesquisador diante de um "paradoxo": seu objetivo é descrever a fala das pessoas tal como ocorre quando elas não estão sendo sistematicamente observadas; entretanto, essa descrição só pode ser feita através de uma observação sistemática. Em suas pesquisas, Labov resolve esse paradoxo usando várias técnicas; no caso específico da observação da linguagem de crianças e adolescentes dos guetos, o pesquisador, além de ser também negro, e ter a mesma origem social dos pesqui-

sados, transforma as entrevistas em conversas informais, realizadas em contextos em que os falantes se sentem à vontade, esquecendo o gravador e interagindo livremente com o adulto.

A situação social, afirma Labov, é o mais poderoso determinante do comportamento verbal; em situações naturais e distensas, crianças e adolescentes classificados como lingüisticamente "deficientes", quando sua linguagem é avaliada em situações de teste, evidenciam uma linguagem complexa, expressiva, logicamente estruturada, embora *diferente* da linguagem de crianças e adolescentes das classes favorecidas.

Na avaliação dessa *diferença* entre o dialeto das camadas populares e o das classes favorecidas, a posição de Labov chega a ser, em alguns aspectos, exatamente contrária à posição dos partidários da teoria da deficiência lingüística: segundo ele, os falantes pertencentes às camadas populares narram, raciocinam e discutem com muito mais eficiência que os pertencentes às classes favorecidas, que contemporizam, qualificam, perdem-se num excesso de detalhes irrelevantes. O dialeto das classes favorecidas caracteriza-se pela "verbosidade", que transmite a impressão de que o falante é competente, mas apenas por condicionamento cultural: pessoas que usam esse dialeto são socialmente privilegiadas, logo, sua linguagem é considerada racional, lógica, inteligente, e a verbosidade é vista como flexibilidade, riqueza vocabular e sintática. Na verdade, diz Labov, trata-se antes de um *estilo* que de um *dialeto*, estilo que é, simultaneamente, particular e vago: a exuberância verbal mais dissimula que esclarece o pensamento, que fica escondido atrás das palavras.

Já o dialeto popular é direto, econômico, preciso, sem redundâncias. Sobretudo, ele é um sistema perfeitamente estruturado e coerente, nunca, como supõe a teoria da privação verbal, um acúmulo de "erros" causados pela incapacidade de seus falantes usarem o dialeto-padrão. É, sem dúvida, um *outro* sistema, estreitamente relacionado com o inglês-padrão, mas que se distancia deste por numerosas diferenças persistentes e sistemáticas, isto é: o dialeto não-padrão difere do dialeto-padrão *de modo regular* e *de acordo com regras*, e oferece formas equivalentes para a expressão do mesmo conteúdo lógico.

Para Labov, pois, a principal falácia da teoria da privação verbal é que ela atribui o fracasso escolar da criança a uma inexistente "deficiência lingüística"; a explicação para esse fracasso

deveria ser buscada na identificação dos obstáculos sociais e culturais à aprendizagem, e na inabilidade da escola em ajustar-se à realidade social. Os programas de educação compensatória, afirma ele, são planejados para corrigir a criança, não a escola; falharão, enquanto se basearem nessa inversão lógica.

A solução: um bidialetalismo funcional?

O capítulo anterior mostrou que a teoria da deficiência lingüística identifica conflitos *estruturais* e *funcionais* entre os dialetos não-padrão e o dialeto-padrão; a atitude que daí decorre é a de *eliminação* ou de *erradicação*, pela escola, dos dialetos não-padrão, que ela procura *substituir* pelo dialeto-padrão. É esse o objetivo dos programas de educação compensatória, no que se refere à linguagem.

Para a teoria das diferenças lingüísticas, há apenas um conflito *funcional* entre dialetos não-padrão e dialeto-padrão; as variedades lingüísticas têm o mesmo valor como sistemas estruturados e coerentes, mas, da perspectiva social, uma variedade é mais aceita que as demais — o dialeto-padrão, ou dialeto de prestígio. Em outras palavras, os dialetos são *estruturalmente* equivalentes, mas *funcionalmente* conflitivos.

A postura mais radical em relação a esse conflito funcional é a de que a solução não é a aprendizagem, pelos falantes de dialetos não-padrão, do dialeto-padrão, a fim de o utilizarem nas situações em que é requerido; a solução estaria numa *mudança de atitudes* de professores, e da população em geral, que deveriam ser educados para compreender que todos os dialetos são igualmente válidos, corretos, e que não há razões legítimas para a discriminação de falantes que usam dialetos não-padrão. O ideal, segundo essa perspectiva, seria uma sociedade livre de preconceitos lingüísticos, em que cada um pudesse usar seu próprio dialeto, sem medo do ridículo ou da censura, e uma escola que não interferisse no comportamento lingüístico dos alunos, interferência que constitui, segundo os partidários dessa postura, um verdadeiro imperialismo educacional. Seria, nesse caso, desejável que o ensino, os livros escolares, a alfabetização utilizassem o dialeto dos alunos, em vez do dialeto-padrão.

Essa postura, porém, é criticada como utópica e alienada da realidade social, e, por isso, o que ela propõe é considerado inatingível. As atitudes que estigmatizam os dialetos não-padrão são, na verdade, atitudes em relação às condições sociais dos que os utilizam, e têm origem numa estrutura social que separa, de forma discriminativa, grupos de indivíduos em classes, em minorias étnicas, econômicas etc.; são, por isso, atitudes fundamentalmente resistentes à mudança. Só uma transformação da estrutura social poderia tornar possível essa mudança de atitude.

A postura mais amplamente adotada, na perspectiva das diferenças dialetais, é a do *bidialetalismo*: falantes de dialetos não-padrão devem aprender o dialeto-padrão, para usá-lo nas situações em que ele é requerido: isto é, a solução educacional seria um *bidialetalismo funcional*. Essa postura é descrita com precisão por Míriam Lemle, para quem a consciência de que o dialeto-padrão só é "padrão" por fatores históricos e sociológicos, não por razões lingüísticas, traz uma nova visão da tarefa do professor, em relação ao uso da língua na escola:

> *"A sua missão não é a de fazer com que os educandos abandonem o uso de sua gramática 'errada' para a substituírem pela gramática 'certa', e sim a de auxiliá-los a adquirirem, como se fora uma segunda língua, competência no uso das formas lingüísticas da norma socialmente prestigiada, à guisa de um acréscimo aos usos lingüísticos regionais e coloquiais que já dominam. A noção essencial aí é a de adequação: existem usos adequados a um dado ato de comunicação verbal, e usos que são socialmente estigmatizados quando usados fora do contexto apropriado. A comparação com as regras de uso de vestimenta é esclarecedora: assim como difere o tipo de roupa a ser usada segundo o tipo de ocasião social, também diferem segundo a ocasião social as características da linguagem apropriada. Ficam socialmente estigmatizados os falantes inadimplentes às regras tácitas do jogo, tal como as pessoas que não cumprem as convenções sociais do bem-vestir"* [3].

É também essa a posição de Labov, que chega a recomendar, para o ensino do inglês-padrão a falantes de dialetos não-padrão, o uso dos métodos de ensino do inglês como língua estrangeira; para isso, porém, acrescenta, é fundamental o conhecimento, por parte

[3] Heterogeneidade dialetal. *Tempo Brasileiro*. p. 62. V. Bibliografia comentada.

dos professores, dos dialetos dos alunos. Segundo Labov, os professores, em geral, ignoram inteiramente o conceito de variedades lingüísticas, são preconceituosos em relação aos dialetos não-padrão, que não vêem como sistemas estruturados e coerentes; este é o principal obstáculo a um ensino do dialeto-padrão que não pretenda *substituir* nem menosprezar os dialetos dos alunos.

Na verdade, o bidialetalismo funcional não pode existir sem que se forme uma nova atitude em relação às diferenças dialetais e uma compreensão de seu significado social. Fundem-se, assim, as duas posturas numa só solução: ao bidialetalismo funcional soma-se a postura (que, isolada, seria, como se disse, utópica) que advoga uma mudança de atitudes em relação às variedades dialetais. No quadro referencial da teoria das diferenças dialetais, a solução educacional é, pois, em geral, a seguinte: a fim de que o aluno não seja discriminado por usar um dialeto não-padrão em situações em que o dialeto-padrão é o único aceito, deve-se-lhe ensinar, na escola, o dialeto-padrão e a habilidade de usar esse dialeto ou o seu próprio de acordo com o contexto; para isso, a escola e os professores devem conhecer a teoria das diferenças dialetais, reconhecer que os dialetos não-padrão são sistemas lingüísticos tão válidos quanto o dialeto-padrão e, assim, ter atitudes positivas e não discriminativas em relação à linguagem dos alunos.

Essa solução baseia-se num pressuposto: o de que não é a sociedade a responsável pelos conflitos funcionais que nela ocorrem entre dialetos não-padrão e dialeto-padrão. Na verdade, a solução pretende uma *adaptação* das classes desfavorecidas às condições sociais, sua integração às "regras" de uma sociedade estratificada, em que é desigual a distribuição de privilégios, como é desigual a atribuição de prestígio às variedades dialetais. São ignoradas as contradições da sociedade como um todo, e o papel da escola, nessa perspectiva, é, fundamentalmente, o de preservar o equilíbrio do sistema social, retificando desvios — como o uso de um dialeto não-padrão em situações em que o dialeto-padrão deve ser usado. Não é questionado o fato de se estar levando o falante de um dialeto não-padrão a ver o comportamento lingüístico próprio de seu grupo social como um dialeto estigmatizado, ainda que apenas em determinadas situações (mas exatamente aquelas socialmente valorizadas), e a abandonar, nessas situações, o seu comportamento lingüístico para adotar o de outro grupo, a que

se atribui prestígio. Ficam dissimuladas, assim, sob o bidialetalismo funcional, as contradições e as discriminações das sociedades estratificadas em classes.

É o estudo dessas contradições e discriminações, vistas como determinantes sociais dos conflitos entre dialetos, que será objeto do próximo capítulo.

5

Na escola, diferença é deficiência

Deficiência, diferença ou opressão?

Um cartum do humorista Feiffer mostra o seguinte monólogo de um indivíduo popular:

> *"Eu pensava que era pobre. Aí, disseram que eu não era pobre, eu era* necessitado. *Aí, disseram que era autodefesa eu me considerar necessitado, eu era* deficiente. *Aí, disseram que deficiente era uma péssima imagem, eu era* carente. *Aí, disseram que carente era um termo inadequado. Eu era* desprivilegiado. *Até hoje eu não tenho um tostão, mas tenho já um grande vocabulário".*

No quadro teórico de uma Sociologia da Educação que analise criticamente as relações entre a escola e a sociedade, acrescentar a essa série de termos — *necessitado*, *deficiente*, *carente*, *desprivilegiado* — o termo *diferente*, como fazem os sociolingüistas responsáveis pela teoria apresentada no capítulo anterior, seria apenas acrescentar mais uma palavra ao já grande vocabulário da discriminação social, econômica e educacional, pois a marginalização das classes populares em nada é alterada pelas teorias e propostas educacionais voltadas para as "deficiências" culturais e lingüísticas

dessas classes, ou para as "diferenças" culturais e lingüísticas entre elas e as classes socialmente privilegiadas.

A ineficácia dessas teorias e propostas ocorre porque ambas ignoram a causa essencial dos problemas que pretendem esclarecer e resolver; essa causa deve ser buscada nas verdadeiras relações entre educação e sociedade, e na identificação da real função da escola na estrutura social, particularmente numa estrutura que se caracterize por discriminação e marginalização de grupos ou classes.

Tanto a "teoria da deficiência cultural e lingüística" quanto a "teoria das diferenças culturais e lingüísticas" consideram a escola como um instrumento de superação da marginalidade social (seja ela causada por "deficiências", seja por "diferenças"); as causas estruturais dessa marginalidade não são postas em questão. Ambas as teorias conferem à escola uma falsa autonomia, atribuindo-lhe a capacidade e a possibilidade de encontrar soluções, ela mesma, para os problemas culturais e lingüísticos que nela ocorrem. Essas soluções são *internas* à própria instância escolar, ignoram as determinações externas e jamais se dão no sentido de transformação da sociedade que discrimina e marginaliza, ou de emancipação das classes desfavorecidas, e sim no sentido de integração e adaptação dessas classes à sociedade tal como ela é. Quer se trate de educação compensatória, no quadro da "teoria da deficiência lingüística", quer se trate de educação para o bidialetalismo funcional, no quadro da "teoria das diferenças lingüísticas", o que se propõe, sempre, é, *explicitamente*, a imposição do dialeto-padrão das classes dominantes (ou para que ele *substitua* os dialetos não-padrão das classes dominadas, como quer a educação compensatória, ou para que ele *se acrescente* a esses dialetos, como quer a educação para o bidialetalismo funcional), e, *implicitamente*, a sujeição dos dialetos não-padrão ao dialeto-padrão (ou através de sua *erradicação*, como pretende a educação compensatória, ou através de um processo de *alienação*, em que o uso do dialeto não-padrão é recusado e estigmatizado em determinadas situações, exatamente aquelas revestidas de prestígio e importância sociais, como sugere a educação para o bidialetalismo funcional). Nos dois casos, a escola seleciona seus objetivos segundo os padrões culturais e lingüísticos das classes dominantes, valoriza esses padrões, enquanto desqualifica, ou claramente (teoria da deficiência), ou dissimuladamente (teoria das diferenças), os padrões das classes dominadas, e assim colabora para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais.

Segundo Bourdieu e Passeron [1] — que são, talvez, os mais conhecidos e importantes sociólogos entre os que fazem a crítica das relações escola—sociedade — a função da escola tem sido precisamente esta: manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que confere a uns em prejuízo de outros, e não, como se apregoa, promover a igualdade social e a superação das discriminações e da marginalização. Para esses sociólogos, a escola exerce um poder de *violência simbólica*, isto é, de imposição, às classes dominadas, da cultura — aí incluída a linguagem — das classes dominantes, apresentadas como a cultura e a linguagem *legítimas*: a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar *legítimo* e impõe esse saber aos grupos dominados. Reforça-se, assim, a dominação que determinados grupos exercem sobre outros, e perpetua-se a marginalização.

Embora pretendam, aparentemente, lutar contra a discriminação social, cultural e lingüística, tanto a tentativa de superação das "deficiências" pela educação compensatória quanto a tentativa de superação das "diferenças" pela educação para o bidialetalismo funcional apenas dissimulam a função, que a escola tem, de preservar essa discriminação e de legitimar a dominação, pois ambas aceitam *um* único saber lingüístico como legítimo, o saber das classes dominantes, e consideram como não-legítimos os demais; estes são ou recusados (como faz a educação compensatória) ou desqualificados (como faz a educação para o bidialetalismo funcional). Num e noutro caso, o efeito é o mesmo: afastar qualquer ameaça à estrutura social, manter a estabilidade do sistema.

Em síntese: tanto para a teoria da deficiência quanto para a teoria das diferenças, as desigualdades lingüísticas se devem a desigualdades sociais, que determinam desigualdades de rendimento escolar; a divergência entre as duas teorias está na interpretação que dão às desigualdades: deficiências ou diferenças. Ambas, porém, são instrumentos de exercício da *violência simbólica*, pois dissimulam a discriminação social, pela legitimação e imposição da cultura e da linguagem do grupo dominante, em detrimento da cultura e da linguagem de outros grupos, e assim garantem a preservação da estratificação social. A discriminação das classes po-

[1] *A reprodução*. V. Bibliografia comentada.

pulares na escola não se explica, pois, por *deficiências* culturais e lingüísticas, nem apenas pelas *diferenças* culturais e lingüísticas que, sem dúvida, as distinguem das classes dominantes; explica-se, na verdade, pela *opressão* que essas classes dominantes, com a mediação da escola, exercem sobre as classes dominadas, através da imposição de sua cultura e de sua linguagem, apresentadas como legítimas, e da conseqüente desvalorização de uma cultura e linguaguem que, só por ser diferente daquela considerada legítima, é acusada de "deficiente".

Bourdieu e a economia das trocas lingüísticas

Pierre Bourdieu, sociólogo francês, é, entre os estudiosos voltados para a análise do papel da linguagem na estrutura social, aquele que mais profunda e sistematicamente tem apontado as relações entre a língua e as condições sociais de sua utilização nas situações de interação verbal. Psicólogos, lingüistas e sociolingüistas relegam, em geral, a segundo plano aquilo que, para Bourdieu, é fator essencial e determinante do uso da linguagem: as condições sociais concretas de instauração da comunicação. Não se pode dissociar a linguagem da estrutura social em que é usada; assim, Bourdieu desloca o foco de análise: da caracterização da linguagem para a caracterização das condições sociais em que ela ocorre. Segundo suas próprias palavras, ele procura a "reintrodução do mundo social na ciência da linguagem"[2].

Uma relação de comunicação lingüística não é, para Bourdieu, simplesmente uma operação de codificação-decodificação; é, fundamentalmente, uma *relação de força simbólica*, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação, ou seja, pelas relações existentes entre os interlocutores.

No universo social, além de bens materiais — força de trabalho, mercadorias, serviços — circulam também *bens simbólicos* — informações, conhecimentos, livros, obras de arte, música, teatro; a linguagem é um desses bens simbólicos. A estrutura social organiza-se através da troca de bens, materiais ou simbólicos, entre

[2] A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, Renato, org. *Pierre Bourdieu*. p. 163. V. Bibliografia comentada.

grupos e entre indivíduos. Numa sociedade capitalista, essa troca cria *relações de força materiais*, em que se opõem "possuidores" e "possuídos", "dominantes" e "dominados", e *relações de força simbólicas*, em que a posse e a dominação não se dão através de meios materiais, mas de meios simbólicos.

As relações de comunicação lingüística são relações de força simbólicas (já que a língua é um bem simbólico), ou *relações de força lingüísticas*; elas é que explicam por que determinados falantes exercem poder e domínio sobre outros, na interação verbal, e determinados produtos lingüísticos recebem mais valor que outros. Assim, as relações de força simbólicas presentes na comunicação lingüística definem *quem* pode falar, *a quem*, e *como*; atribuem valor e poder à linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros; impõem o silêncio a uns e o papel de porta-voz a outros. Os usos da língua dependem da posição dos interlocutores na estrutura das relações de força simbólicas, e por isso estas é que devem ser estudadas, para que aqueles possam ser interpretados.

Ora, tal como há uma economia das trocas materiais — uma ciência dos fenômenos relativos à produção, distribuição, acumulação e consumo dos bens materiais — há, também, segundo Bourdieu, uma *economia das trocas simbólicas*, e, portanto, uma *economia das trocas lingüísticas*. Para ele, a análise da *economia das trocas lingüísticas* — dos fenômenos relativos à produção, distribuição e consumo da linguagem — é que pode explicar os problemas que ocorrem nas situações de interação verbal, entre elas incluída a situação escolar.

Toda situação lingüística funciona como um mercado, um *mercado lingüístico*, em que os bens que se trocam são palavras; o falante coloca seus *produtos* nesse mercado lingüístico, prevendo o *preço* (o valor) que lhes será atribuído. O *preço* do produto lingüístico depende não só das mensagens que veicula, mas também da posição e da importância que tem, na estrutura social, o grupo a que pertence quem o produz. Quando pessoas vivenciam uma situação de interação verbal, sejam amigos, donas-de-casa, pais e filhos, professor e alunos, professores entre si, colegas, o que está em jogo não é apenas o grau de domínio que cada um tem da linguagem, ou a importância, verdade, beleza dos conteúdos que transmite, mas também, e sobretudo, a natureza das relações sociais existentes entre os interlocutores, determinadas pela posição de cada um na estrutura social, sua situação econômica, idade, sexo,

prestígio profissional etc. São essas relações de força materiais e simbólicas que definem o *preço* do discurso; esse preço depende mais de *quem* fala e de *como* fala do que propriamente do conteúdo da fala; depende do *capital de autoridade* daquele que fala. Em determinados *mercados lingüísticos*, quando certas pessoas falam (ou escrevem), são respeitadas, acreditadas, apreciadas, obedecidas; sua linguagem é *autorizada*, é uma linguagem *legítima*. (Bourdieu atribui ao adjetivo *legítimo* um significado diferente daquele que tem na linguagem corrente; para ele, *legítimo* é um costume cultural ou um uso que é "dominante, mas desconhecido como tal, o que quer dizer que é tacitamente reconhecido" [3].) No mesmo mercado lingüístico, outras pessoas podem falar, expressando conteúdo idêntico, mas seu discurso não obterá o mesmo crédito, o mesmo valor — sua linguagem não será reconhecida como *linguagem legítima*. Umas e outras podem dispor da mesma competência lingüística, mas esta só se transforma em *capital lingüístico* se a posição do falante no *mercado lingüístico* conferir-lhe autoridade, poder, dominação. É por isso que Bourdieu sugere a substituição do conceito de *competência lingüística*, no sentido chomskyano (que considera uma abstração, porque atribui autonomia à capacidade de produção lingüística), pelo conceito de *capital lingüístico*, que tem a vantagem de remeter ao conceito de *mercado lingüístico*, estabelecendo que "uma competência só tem valor quando existe um mercado para ela" [4].

Assim, o valor social dos *produtos lingüísticos* (seu *preço*) é-lhes atribuído em função de sua relação com um determinado *mercado lingüístico*, que estabelece diferenças entre esses produtos, fazendo com que alguns, e não outros, rendam *lucro* ou proveito para o falante, não por suas qualidades intrínsecas, mas pela relação entre o sistema de diferenças lingüísticas e o sistema de diferenças econômicas e sociais. As características lingüísticas que correspondem às posições econômicas e sociais privilegiadas ganham legitimidade, e assim se desenvolve o reconhecimento de uma *linguagem legítima*, que se converte em *capital lingüístico*, permitindo a obtenção de *lucro* por aqueles que o detêm.

A legitimação de uma modalidade de língua e sua conversão em *capital lingüístico* dependem do grau de unificação do mercado

---

[3] O que falar quer dizer. In: —. *Questões de Sociologia*. p. 87. V. Bibliografia comentada.
[4] O mercado lingüístico, ibidem, p. 98.

lingüístico, isto é, do grau em que a linguagem dos grupos dominantes é reconhecida como *legítima*, e, portanto, como ponto de referência para a valorização dos produtos lingüísticos. Num mercado lingüístico unificado, a presença de grupos hierarquizados é a condição para a instauração de relações de dominação lingüística. Nas palavras de Bourdieu:

> *"Quando uma língua domina o mercado, é em relação a ela, tomada como norma, que se definem, ao mesmo tempo, os preços atribuídos às outras expressões e o valor das diferentes competências. A língua dos gramáticos é um artefato que, universalmente imposto pelas instâncias de coerção lingüísticas, tem uma eficácia social na medida em que funciona como norma, através da qual se exerce a dominação dos grupos. Detendo os meios para impô-la como legítima, os grupos detêm, ao mesmo tempo, o monopólio dos meios para dela se apropriarem"* [5].

Num mercado lingüístico unificado, em que uma modalidade de língua domina e se impõe, ao mesmo tempo em que se aprende a língua, aprendem-se também as condições de sua *aceitabilidade*. Bourdieu define *aceitabilidade* sociológica, não lingüisticamente, como faz Chomsky; para ele, *aceitabilidade* não caracteriza apenas um uso da língua considerado natural, imediatamente compreensível, intuitivamente "gramatical" ou "normal" (como faz o conceito chomskyano), mas um uso da língua que esteja de acordo não só com as regras gramaticais internalizadas pelo falante, mas também com as regras do mercado lingüístico.

Essas regras constituem um sistema de sanções, positivas ou negativas, à produção lingüística; é esse sistema, intuitivamente apreendido e aprendido, que permite ao falante antecipar a *aceitabilidade* de seu discurso, a reação que pode suscitar — censura ou aprovação —, o que depende não só do próprio discurso, mas, sobretudo, das relações de força materiais, e simbólicas entre os interlocutores. Em situações socialmente assimétricas de interação verbal, o falante, antecipando uma não-aceitabilidade de seu discurso, tende a autocensurar-se: o silêncio (que, na verdade, é um *silenciamento*) ou o uso reticente e lacônico da língua são indicadores da censura prévia a que ele submete seu desejo ou direito de expressar-se. Quando Labov critica a pesquisa que levou à teoria

[5] A economia... p. 166.

da deficiência lingüística, mostra que aquilo que é considerado linguagem "deficiente" é, apenas, uma linguagem censurada, numa situação de mercado lingüístico em que a língua que se domina parece inadequada e sujeita a sanções negativas.

Também a hipercorreção, típica do pequeno-burguês que aspira a conquistar a "distinção" burguesa, ou do aluno que procura responder às expectativas do professor, é uma estratégia de censura prévia; significa um esforço de assimilação da *linguagem legítima*, que, entretanto, não se efetiva, pelo divórcio entre a capacidade de apreciação e avaliação dessa linguagem e a capacidade de produzi-la. Contrariamente, aqueles que detêm poder social e prestígio — e cuja língua, por isso mesmo, foi reconhecida no mercado lingüístico unificado como a *linguagem legítima* — costumam permitir-se a hipocorreção controlada. Esta é, na realidade, uma estratégia de "condescendência", através da qual pretendem negar, pela linguagem, a distância que os separa de seus interlocutores: o conferencista que utiliza expressões da linguagem popular, o pesquisador que procura falar "como o entrevistado" etc. Na verdade, o que o falante da linguagem legítima busca, pela hipocorreção, é a obtenção, no mercado lingüístico, dos lucros da transgressão — "Ele é tão simples!" elogiam os interlocutores; ora, reconhecer "simplicidade" significa reconhecer a excepcionalidade da simplicidade naquele que, por outros aspectos da linguagem (como a pronúncia) e, ainda, por sua posição no universo social e cultural, deixa claro que poderia falar a linguagem legítima. Assim, ao contrário de seu significado aparente, a transgressão é uma forma de o falante afirmar seu domínio da norma, e seu direito e liberdade de afastar-se dela.

A interpretação econômica que Bourdieu faz do uso da linguagem no universo social e cultural aproxima-se, embora ele mesmo não o reconheça, da análise do *desempenho* lingüístico (no sentido que Chomsky dá a esse termo) que fazem os sociolingüistas. A diferença está em que, enquanto o foco da análise sociolingüística se volta para as diferenças lingüísticas e para a caracterização de dialetos e registros, Bourdieu, como se disse anteriormente, dirige o seu foco de análise para as relações de força materiais e simbólicas que determinam e condicionam o uso da língua, com o objetivo de mostrar que a estrutura das relações de produção lingüística depende da posição dos interlocutores na estrutura das relações de força simbólicas, que, por sua vez, espelham as rela-

ções de força materiais que estruturam a sociedade. Essa economia das trocas lingüísticas é particularmente rica para a compreensão dos problemas de linguagem que, como se viu nos capítulos anteriores, ocorrem no contexto escolar em sociedades nas quais o acesso das classes populares à educação formal, em decorrência da democratização do ensino, choca-se com uma estrutura social de divisão de classes, de modo que relações de força materiais e, conseqüentemente, relações de força simbólicas e, entre estas, relações de força lingüísticas presentes na sociedade invadem a escola e nela atuam com intensidade.

O capital lingüístico escolarmente rentável

A unificação do mercado cultural e lingüístico (que é conseqüência da unificação do mercado econômico) resulta da adoção socialmente generalizada de critérios de avaliação que conferem *legitimidade* aos bens simbólicos — valores, usos, costumes, linguagem, obras artísticas e literárias etc. — próprios dos grupos econômica e socialmente dominantes; assim, a unificação do mercado dos bens simbólicos transforma em *capital* cultural e lingüístico a cultura e a linguagem desses grupos. Como conseqüência, a cultura e a linguagem dos grupos dominados sofrem um processo de depreciação, e a aquisição e o domínio do capital cultural e lingüístico tornam-se uma exigência do mercado dos bens simbólicos.

A aquisição do *capital cultural* e do *capital lingüístico* pode dar-se ou por familiarização, isto é, pela convivência, mais ou menos prolongada, com a cultura e a linguagem "legítimas", ou por um processo formal e intencional de inculcação de regras explícitas. Esse processo formal e intencional de aquisição do capital cultural e lingüístico é atribuído especificamente à escola, que é, por isso, um mercado lingüístico com características particulares: instância social a serviço do mercado cultural e lingüístico dominante, ela usa e quer ver usada a linguagem "legítima", única a que confere *aceitabilidade*; ao mesmo tempo, é a ela que é delegada a função de ensinar essa linguagem "legítima". Na perspectiva da economia das trocas lingüísticas, pois, as relações de força lingüísticas se manifestam, na escola, de duas formas: nas relações

de comunicação pedagógica, que estão presentes em todas as atividades que se desenvolvem no contexto escolar, uma vez que a língua é o instrumento fundamental de ensino, e nas relações de inculcação lingüística, nas atividades formais de ensino da linguagem "legítima".

A comunicação pedagógica é, como toda e qualquer situação de comunicação, uma relação de força simbólica, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre. Nesse grupo, há alguém — o professor, que para isso recebe delegação do sistema de ensino — que tem o poder de decidir as mensagens que merecem ser transmitidas, e o direito de impor a recepção dessas mensagens; isso se faz através do uso da linguagem "legítima", que é a principal marca explícita da autoridade pedagógica do professor. A comunicação pedagógica torna-se, assim, uma ação de inculcação da cultura "legítima", ou do *capital cultural*, e, simultaneamente, de imposição, de forma indireta, da linguagem "legítima", ou do *capital lingüístico*.

Ora, o "rendimento" — para continuarmos utilizando a terminologia econômica — da comunicação pedagógica é baixo, quando nela estão envolvidas as camadas populares: o fracasso escolar dos alunos pertencentes a essas camadas, em todos os níveis de ensino, é prova de que a comunicação pedagógica não atinge seu objetivo de fazê-los adquirir a cultura "legítima". Dessa forma, a escola colabora com a perpetuação da divisão de classes: fracassando na função de levar as camadas populares à aquisição dos bens simbólicos que constituem o *capital cultural* e *lingüístico*, condena essas camadas a permanecerem na condição de "dominadas". Certamente, um dos instrumentos mais eficientes para que a escola cumpra essa função de perpetuação da estratificação social é o uso da linguagem "legítima" e a exigência de seu uso, na comunicação pedagógica.

Se a linguagem "legítima" (na verdade, "legitimada") é a das classes dominantes, os alunos pertencentes a essas classes chegam à escola em condições de usá-la — para expressar-se ou para compreender — pois adquirem-na por familiarização, em seu grupo social; já dominam, ou podem vir a dominar, com facilidade, um *capital lingüístico* que "rende" na escola, isto é, o *capital lingüístico escolarmente rentável*. Ao contrário, os alunos pertencentes às camadas populares adquiriram, por familiarização, uma outra linguagem, *não-legítima* (a palavra *legítima* tem, aqui, o significado

que lhe atribui Bourdieu: uma linguagem *não-legítima* é uma linguagem não reconhecida socialmente); por isso, eles não dominam a linguagem da escola, nem para compreender, nem para se expressar: não dispõem do *capital lingüístico escolarmente rentável*. A não-posse desse *capital* é uma das principais causas da maior incidência do fracasso escolar entre os alunos pertencentes às classes populares; por outro lado, é, em grande parte, a posse dele que explica as maiores possibilidades de sucesso, na escola, dos alunos pertencentes às classes dominantes. Segundo Bourdieu,

> *"a desigual distribuição, entre as diferentes classes sociais, do* capital lingüístico escolarmente rentável *constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito escolar"* [6].

Entretanto, é a própria escola que tem a função de ensinar a linguagem "legítima"; não será uma contradição que os alunos fracassem nessa escola, exatamente por falta de um capital lingüístico a cuja aquisição ela mesma é que deve conduzir?

Essa contradição, na verdade, é apenas aparente. A inculcação da linguagem "legítima", pela escola, desenvolve-se como uma *continuação* da inculcação através da qual essa linguagem é adquirida, por familiarização, no contexto social das classes dominantes. Assim, a escola supõe um domínio prévio da linguagem "legítima", e fixa-se como tarefa apenas a transformação do domínio *prático* dessa língua em domínio *consciente, reflexivo*. Ora, os alunos das camadas populares não têm esse domínio *prático* da língua "legítima", e, portanto, a tentativa de transformação em domínio consciente de uma linguagem de que não têm o domínio prático só pode resultar em fracasso. A escola exige de todos os alunos que cheguem a ela trazendo algo que ela mesma não se propõe dar, e que só as classes dominantes podem trazer — o domínio prático da língua "legítima"; pressupondo esse domínio prático, oferece um ensino da língua "legítima" que, evidentemente, só pode levar a bons resultados aqueles que já dispõem daquilo que ela não dá, mas de que depende o que ela dá.

Limitando-se a levar os alunos a transformar um domínio prático da linguagem "legítima" em um domínio consciente e reflexivo,

---

[6] *A reprodução*. p. 128.

o que a escola dá, no ensino da língua, é o *reconhecimento* dessa linguagem "legítima" e, portanto, do *capital lingüístico social e escolarmente rentável*. Isto é, o que ela dá é a capacidade de identificar, reconhecer certa linguagem como "legítima"; o que ela *não* dá é o *conhecimento* dessa linguagem, conhecimento aqui entendido como a capacidade de produção e de consumo da linguagem "legítima". As atividades que constituem, em geral, o ensino da língua, na escola — estudo da gramática da língua "legítima", leitura de textos sempre escritos em língua "legítima", correção da linguagem oral e escrita dos alunos de acordo com os padrões da língua "legítima" —, todas essas atividades, típicas do ensino de língua na escola, são atividades que levam ao *reconhecimento* da língua "legítima". Desconsiderando a distribuição desigual do *conhecimento* da língua "legítima", a escola pretende uma distribuição uniforme do *reconhecimento* dessa língua. Para os alunos pertencentes às classes dominantes, essa "didática do *reconhecimento*" tem, como efeito, o aperfeiçoamento do *conhecimento* (da capacidade de produção e de consumo), que já possuem, da língua "legítima"; para os alunos pertencentes às camadas populares, essa "didática do *reconhecimento*" não ultrapassa seus próprios limites, porque, na aprendizagem da língua, *reconhecer* não leva a *conhecer*. Em outras palavras: a escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a *reconhecer* que existe uma maneira de falar e escrever considerada "legítima", diferente daquela que dominam, mas não os leva a *conhecer* essa maneira de falar e escrever, isto é, a saber produzi-la e consumi-la.

Não ensinando, pois, a língua "legítima", apenas ensinando a reconhecê-la, a escola cria e amplia a distância entre a linguagem das camadas populares e o capital lingüístico social e escolarmente *rentável*. Assim agindo, ela está, na verdade, cumprindo a sua função de manter e perpetuar a estrutura social, a discriminação entre as classes, as desigualdades e a marginalização. Por isso é que, como se disse anteriormente, o fracasso, na escola, dos alunos pertencentes às camadas populares, por falta de um *capital lingüístico escolarmente rentável*, por cuja aquisição essa mesma escola seria responsável, é apenas uma aparente contradição: a negação (ou a sonegação?) a esses alunos do *capital lingüístico escolarmente rentável* tem, na verdade, a função de colaborar para a perpetuação das relações assimétricas entre as classes, de garantir

a *opressão* das classes dominantes sobre as classes dominadas. Na perspectiva da economia das trocas simbólicas e lingüísticas, que espelha a economia das trocas materiais, o fracasso escolar não deve ser atribuído a *deficiências*, nem mesmo a *diferenças* lingüísticas, mas à *opressão*; é essa opressão que faz com que a *diferença* entre a linguagem das camadas populares e a das classes dominantes (que, só por ser a linguagem dessas classes, é considerada "legítima") transforme-se em *deficiência*: na escola de uma sociedade dividida em classes, *diferença é deficiência*. Na verdade, essa "deficiência", nos termos da economia das trocas lingüísticas, é a *não-rentabilidade* da linguagem das classes dominadas num mercado de dominação cultural e lingüística, e, conseqüentemente, no mercado escolar, posto a serviço dessa dominação.

A solução não está na escola

Na perspectiva da *teoria do capital lingüístico escolarmente rentável*, o fracasso, na escola, dos alunos provenientes das camadas populares é apenas mais uma faceta da dominação que essas camadas sofrem na sociedade como um todo, e atende aos interesses das classes dominantes, pois colabora para a preservação de sua hegemonia. Nessa perspectiva, não é a escola — instituição a serviço das classes dominantes — o campo em que se deve travar a luta contra o fracasso escolar das camadas populares: numa sociedade marcada pela divisão em grupos ou classes antagônicos, que se opõem em relações de força materiais e simbólicas, não há solução *educacional* para o problema do fracasso escolar; só a eliminação das discriminações e das desigualdades sociais e econômicas poderia garantir igualdade de condições de rendimento na escola. A solução estaria, pois, em transformações da estrutura social como um todo; transformações apenas na escola não passam de mistificação: não surtem efeito, e parecem mesmo ter o objetivo de apenas simular soluções, sendo, na verdade, um reforço da discriminação.

Assim, enquanto a teoria da deficiência lingüística e a teoria das diferenças lingüísticas oferecem propostas educacionais (educação compensatória ou bidialetalismo funcional) — porque ambas partem de uma concepção das relações entre educação e sociedade

em que àquela se atribui a possibilidade e o poder de atuar como instrumento de integração do indivíduo numa estrutura social que não é questionada —, a teoria do capital lingüístico escolarmente rentável nega essa possibilidade e poder de a educação ser instrumento de equalização social e de integração dos indivíduos numa sociedade cujo interesse é, ao contrário, manter as diferenças que, para isso, transforma em deficiências, às quais atribui, para isentar-se de responsabilidade, o fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares.

6

Que pode fazer a escola?

As respostas das três teorias

Cada uma das três teorias discutidas nos capítulos anteriores — teoria da deficiência lingüística, teoria das diferenças lingüísticas e teoria do capital lingüístico escolarmente rentável — responde de forma diferente, como se viu, à pergunta que dá título a este capítulo. Entretanto, podem-se identificar algumas semelhanças e algumas diferenças entre as respostas que oferecem.

Num certo sentido — na concepção das relações entre educação e sociedade — a teoria da deficiência lingüística e a teoria das diferenças lingüísticas identificam-se, como se viu no capítulo anterior: ambas atribuem à escola a função de adaptar o aluno à sociedade, aceita *tal como ela é*, e considerada como essencialmente justa. Sob esse ponto de vista, ambas opõem-se à teoria do capital lingüístico escolarmente rentável, que denuncia, sob a função atribuída à escola — a promoção da igualdade social —, sua verdadeira função: a preservação das discriminações sociais.

Num outro sentido, porém, semelhanças ocorrem entre a teoria das diferenças lingüísticas e a teoria do capital lingüístico escolarmente rentável que, então, opõem-se à teoria da deficiência lingüística. Assim, tanto a teoria das diferenças lingüísticas quanto a teoria do capital lingüístico escolarmente rentável fundamentam-

-se num estudo *descritivo* das diferenças de linguagem entre classes sociais: a primeira, tomando como objeto central de análise a própria linguagem e como fator explicativo as características do falante e de seu contexto; a segunda, tomando como objeto central de análise as relações de força materiais e simbólicas, na estrutura social de classes, consideradas como determinantes de relações de força lingüísticas. Trata-se, como se disse anteriormente, de diversidade de *foco*, na análise do problema, mas a atitude é sempre *descritiva*. Mesmo os conceitos de uma e outra teoria são, basicamente, os mesmos; a terminologia diferente para nomear esses conceitos explica-se unicamente pela diferença de *foco*: os termos *linguagem legítima*, *capital lingüístico*, *mercado cultural*, *mercado lingüístico*, próprios da teoria do capital lingüístico escolarmente rentável, correspondem aos termos *linguagem-padrão*, ou *norma-padrão*, *competência*, *contexto cultural*, *contexto lingüístico*, próprios da teoria das diferenças lingüísticas.

Entretanto, a atitude descritiva, presente tanto na teoria das diferenças lingüísticas quanto na teoria do capital lingüístico escolarmente rentável, leva a uma diferente resposta à questão: que pode fazer a escola? A teoria das diferenças lingüísticas, por fundamentar-se numa concepção das relações entre educação e sociedade na qual a escola é vista como instrumento de adaptação do aluno à sociedade, responde à questão com a proposta do bidialetalismo funcional; já a teoria do capital lingüístico escolarmente rentável, por ter sua origem na análise dos determinantes sociais e econômicos da escola numa sociedade estratificada em classes, nega a possibilidade de soluções educacionais reais para o problema da discriminação das camadas populares, na escola.

A teoria da deficiência lingüística diverge das outras duas por assumir uma atitude *prescritiva* diante das diferenças de linguagem entre classes sociais; às diferenças, chama deficiências, e propõe-se *corrigi-las*. Essa atitude prescritiva, que se origina de uma postura valorativa diante de variedades lingüísticas, é cientificamente inadmissível, para a Sociolingüística e a Sociologia contemporâneas; por isso, a proposta educacional que dela decorre — a educação compensatória — é, hoje, inaceitável, dada a falsidade de seus pressupostos. Entretanto, enquanto crença na possibilidade de a escola eliminar a discriminação entre alunos de diferentes classes sociais, a teoria da deficiência lingüística identifica-se com a teoria das diferenças lingüísticas.

Em um ponto, porém, as três teorias concordam: as três afirmam a existência de uma distância entre a linguagem dos indivíduos pertencentes aos grupos social e economicamente privilegiados e a dos indivíduos pertencentes às camadas populares, quer essa distância se traduza em *deficiência* de uma linguagem em relação à outra, quer em *diferenças* entre uma e outra, quer em *opressão* de uma sobre outra. Essa distância é que pode explicar aquilo que se tem chamado de *crise* no ensino da língua materna, *crise* que vem sendo denunciada nos meios educacionais e intelectuais, e também na imprensa e em outros canais de comunicação, desde os anos sessenta, nos Estados Unidos e na Europa, e desde os anos setenta, no Brasil.

Uma crise no ensino da língua

É significativo verificar que o fenômeno que se tem designado "crise da linguagem", definida como um uso inadequado e deficiente da língua materna e como uma decadência de seu ensino e aprendizagem, tenha surgido, em todos os países em que tem sido denunciado, contemporaneamente à aceleração do processo de democratização do ensino. As razões dessa contemporaneidade são de fácil compreensão, à luz das teorias apresentadas nos capítulos anteriores.

O processo de democratização do ensino, resposta às reivindicações das camadas populares por mais amplas oportunidades educacionais, concretizou-se em crescimento quantitativo e diversificação do alunado. A escola, que até então se destinava apenas às camadas socialmente mais favorecidas, foi, dessa forma, conquistada pelas camadas populares. Ora, exatamente porque, historicamente, sua destinação eram as classes favorecidas, a escola sempre privilegiou — e, a despeito da democratização do ensino, continua a privilegiar — a cultura e a linguagem dessas classes, que, como ficou claro nos capítulos anteriores, são diferentes da cultura e da linguagem das classes desfavorecidas. Não se tendo reformulado para seus novos objetivos e sua nova função, *a escola* é que vem gerando o conflito, a *crise*, que é resultado de transformações *quantitativas* — maior número de alunos — e, sobretudo, *qualitativas* — distância cultural e lingüística entre os alunos a que ela tradicionalmente vinha servindo e os novos alunos que

conquistaram o direito de também serem por ela servidos. A escola não se reorganizou, diante dessas transformações que nela vêm ocorrendo; nesse sentido, a "crise da linguagem" é, na verdade, uma crise da instituição escolar.

Assim, o problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito lingüístico que nela se cria, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é *instrumento* e *objetivo* dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes.

Os capítulos anteriores mostraram que duas respostas antagônicas têm sido dadas a esse problema; o antagonismo entre elas explica-se por uma divergência na concepção da sociedade em que o conflito lingüístico ocorre: ou a sociedade é considerada como fundamentalmente harmoniosa e justa, e nesse caso o conflito é apenas fruto de um desvio que pode e deve ser corrigido, ou é considerada como fundamentalmente discriminadora e injusta, promotora de desigualdades, e, nesse caso, ela é que é responsável pelo conflito. Na primeira concepção, a escola é vista como *redentora*, instrumento de superação de distorções e desvios; na segunda, é vista como *impotente*, e, por isso, instrumento de preservação das distorções e dos desvios.

A escola redentora

Para aqueles que não colocam em questão a sociedade tal como ela é, o conflito lingüístico que ocorre na escola tem sua origem ou em *deficiências* de linguagem (teoria da deficiência lingüística) ou em *diferenças* de linguagem entre alunos de origem social diversa (teoria das diferenças lingüísticas). Em ambos os casos, a escola tem, como já se viu nos capítulos 3 e 4, um papel "redentor" a desempenhar, isto é, o papel de "libertar" o aluno de sua "marginalidade" lingüística. Na primeira perspectiva, ela pode e deve promover a *erradicação* das "deficiências" lingüísticas, através de programas de educação compensatória ou de uma metodologia de ensino da língua em que o aluno é *corrigido*, para que *substitua* sua linguagem "deficiente" pela linguagem "correta", e assim se integre à sociedade *tal como ela é*. Na segunda perspectiva, a escola, reco-

nhecendo a existência de *diferenças* e não de "deficiências" lingüísticas, pode e deve promover a *aquisição* da linguagem socialmente prestigiada, para que, através de um bidialetalismo funcional, o aluno possa *adaptar-se* às exigências da sociedade *tal como ela é.*

Embora a teoria da deficiência lingüística, em que se insere a primeira perspectiva, já tenha perdido totalmente sua sustentação, tanto do ponto de vista científico — desde que a Antropologia e a Sociolingüística contestaram, de forma irrefutável, os conceitos de "deficiência" cultural e lingüística — quanto do ponto de vista prático — graças ao fracasso comprovado dos programas de educação compensatória e ao insucesso inegável de metodologias de "substituição" de um dialeto por outro —, é ainda essa teoria e a concepção de sociedade em que se fundamenta que vêm, consciente ou inconscientemente, informando a prática pedagógica no ensino da língua materna no Brasil.

No quadro em que se insere a segunda perspectiva — a teoria das diferenças lingüísticas —, a proposta de um bidialetalismo funcional vem sendo tentada nos Estados Unidos, na educação das minorias étnicas, algumas vezes como um *bilingüismo*, mais que como um bidialetalismo, como no caso da coexistência do inglês e do espanhol na educação dos chicanos. No Brasil, é uma proposta que mal começa a despontar, e ainda de difícil concretização, uma vez que depende de estudos e pesquisas sobre os dialetos populares, e mesmo sobre o dialeto-padrão, de que ainda não dispomos. Há já pesquisas sociolingüísticas sobre vários aspectos dos dialetos populares, mas muitas outras ainda são necessárias, para que se possa chegar a uma descrição suficientemente ampla desses dialetos, sem a qual a construção de uma metodologia de ensino para um bidialetalismo funcional se torna difícil. Quanto ao dialeto-padrão, ou a chamada "norma-padrão culta", vem sendo desenvolvido há já vários anos o Projeto de Estudo Conjunto e Coordenado da Norma Lingüística Culta (Projeto NURC), de que, porém, não se conhecem ainda resultados [1]. O mais grave, entretanto, é que a teoria das diferenças lingüísticas, em oposição à teoria da deficiência lingüística, ainda não é suficientemente conhecida e assimilada pelos professores, de modo que o preconceito contra as variedades lin-

[1] A respeito da norma culta brasileira e do Projeto NURC, ver CUNHA, Celso. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985.

güísticas que se afastam da variedade de prestígio está, em geral, tão profundamente internalizado neles que impede uma compreensão adequada dos problemas de linguagem com que as classes populares se defrontam na escola, compreensão de que poderiam resultar tentativas metodológicas fundamentadas em princípios lingüísticos e sociolingüísticos, que as tornariam menos preconceituosas e mais eficazes.

Entretanto, aqueles que vêem a escola como *impotente* diante do conflito que nela ocorre entre a linguagem de alunos de diferentes origens sociais questionam as propostas pedagógicas tanto da teoria da deficiência lingüística quanto da teoria das diferenças lingüísticas não por sua ineficácia ou pela dificuldade de sua concretização, mas pela concepção de sociedade e das relações entre educação e sociedade em que se fundamentam.

A escola impotente

As propostas pedagógicas fundamentadas na teoria da deficiência lingüística e na teoria das diferenças lingüísticas vêem os grupos sociais como um *continuum*, evoluindo da pobreza à riqueza, através do processo da "ascensão social". Nessa perspectiva (em que a estrutura social não é posta em questão, já que não lhe é atribuída a responsabilidade pela desigual distribuição da riqueza e dos privilégios) é que a escola é vista como *redentora*, o mais importante instrumento para a conquista de melhores condições econômicas e sociais.

A perspectiva crítica da sociedade capitalista de que tratou o capítulo anterior vê, ao contrário, os grupos sociais não como um *continuum*, mas divididos em classes antagônicas, discriminadas econômica e socialmente pelo modo de produção capitalista; nessa perspectiva, a estrutura social capitalista é que é responsável pelas desigualdades na distribuição da riqueza e dos privilégios, e, para que se mantenha, é necessário que essa distribuição desigual seja preservada e reproduzida. Assim, a escola, modelada segundo as relações econômicas e sociais da sociedade capitalista, nada pode fazer contra as desigualdades; é e será *impotente* enquanto perdurar a estrutura de discriminações econômicas e sociais que são geradas *fora* dela. Mais que impotente, a escola, nessa perspectiva, chega a ser *perversa*, porque, na verdade, *colabora* para a preservação dessas discriminações econômicas e sociais, legitimando os

privilégios, pelas condições de sucesso que oferece às classes dominantes, e a dominação, através do fracasso a que conduz as classes dominadas, pela negação, a elas, de condições de sucesso. Na área da linguagem, a escola, ao negar às classes populares o uso de sua própria linguagem (que censura e rejeita), ao mesmo tempo que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio, está cumprindo seu papel de manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades.

Segundo Bourdieu, autor que mais clara e sistematicamente formulou essa teoria da escola reprodutora, ainda que uma escola ou um professor desejem romper com o papel que desempenham, na sociedade de classes, não o podem fazer. Por exemplo: um professor de língua que tente mudar, em sua sala de aula, as leis da aceitabilidade que regem o mercado lingüístico, desprezando o prestígio atribuído ao dialeto socialmente privilegiado, e aceitando, sem preconceitos, os dialetos socialmente estigmatizados, criará, forçosamente, contradições e dificuldades, pois, fora da escola, as leis da aceitabilidade continuarão a exercer sua função de discriminação. Bourdieu propõe as seguintes questões, que, na verdade, são afirmações:

> *"Pode-se modificar a língua no sistema escolar sem modificar todas as leis que definem o valor dos produtos lingüísticos das diferentes classes no mercado? Sem modificar as relações de dominação na ordem lingüística, isto é, sem modificar as relações de dominação?"* [2]

A resposta, implícita nas perguntas, é que não se pode esperar da escola a modificação das relações de dominação lingüística, que são espelho das relações de dominação econômica e social: a escola é *impotente*, e a solução dos problemas de discriminação de classes sociais que nela ocorrem (entre estes, os problemas lingüísticos) está *fora* dela, e só ocorrerá com a modificação das relações de dominação econômica e social.

Essa concepção da escola totalmente determinada pela estrutura social e impotente diante das desigualdades que, na verdade, ajuda a manter é criticada por aqueles que, ao contrário, a vêem articulada com os processos de transformação social, gerados pelas relações de contradição que caracterizam uma sociedade de classes. Essas relações de contradição, presentes também na escola, podem

[2] O que falar... p. 79.

torná-la uma instância que colabore com o progresso em direção à igualdade social e econômica: nem *redentora*, nem *impotente*, mas uma escola *progressista*, ou uma *escola transformadora* [3].

Por uma escola transformadora

As relações de dominação social e política que caracterizam uma sociedade de classes geram antagonismos e contradições, que constituem o germe da transformação social. Na escola, espelho da sociedade, estão presentes esses mesmos antagonismos e contradições, e por isso é que ela, não podendo ser *redentora*, também não é *impotente*: os antagonismos e contradições levam-na a ser, apesar de determinada pela estrutura social em que se insere, um espaço de atuação de forças progressistas, isto é, de forças que a impelem em direção à transformação social, pela superação das desigualdades sociais. E é assim que as camadas populares a vêem: reivindicam o direito de acesso à escola porque reconhecem que os conhecimentos e habilidades de que as classes dominantes mantêm o monopólio são indispensáveis como instrumentos de luta contra as desigualdades econômicas e sociais.

Nesse sentido, a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios.

Assim, o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social. Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social.

---

[3] Cf. SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. V. Bibliografia comentada.

Entre esses instrumentos, avulta como fundamental o domínio do dialeto de prestígio, ou, nos termos da economia das trocas lingüísticas, do capital lingüístico socialmente rentável, pois o exercício da dominação e a preservação dos privilégios se dão através do monopólio, pelas classes dominantes, não só dos bens materiais, mas também desse capital lingüístico socialmente rentável e do capital cultural a que só esse capital lingüístico dá acesso. Por isso, a aquisição, pelas camadas populares, do dialeto de prestígio é o meio de retirar do controle exclusivo das classes dominantes um de seus principais instrumentos de dominação e de discriminação e fazer dele um instrumento também das camadas populares. Estas disporão, assim, de igualdade de condições de uso da linguagem considerada legítima e de acesso ao capital cultural considerado legítimo, para sua luta por maior participação política e mais justa distribuição da riqueza e dos privilégios.

A proposta pedagógica de uma escola transformadora, na área da linguagem, aproxima-se, pois, da proposta do bidialetalismo, sugerida pela teoria das diferenças lingüísticas: nas duas propostas, identificam-se *diferenças* entre o dialeto de prestígio e os dialetos populares, e rejeita-se a qualificação destes como "deficientes"; nas duas propostas, reconhece-se a necessidade de que as camadas populares adquiram o domínio do dialeto de prestígio, não para que ele *substitua* o seu dialeto de classe, mas para que *se acrescente* a ele, como mais um instrumento de comunicação. Entretanto, há diferenças fundamentais nos pressupostos ideológicos de um bidialetalismo, numa e noutra proposta.

Em primeiro lugar, uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio (argumento em que se fundamenta a proposta da teoria das diferenças lingüísticas), mas também, e sobretudo, porque essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição *da classe social*, através da rejeição de sua linguagem.

Em segundo lugar, uma escola transformadora atribui ao bidialetalismo a função não de *adaptação* do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças lingüísticas, mas a de *instrumentalização* do aluno, para que adquira condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes a essa estrutura.

Em outras palavras: na base de uma mesma proposta — a de um bidialetalismo — estão *diferentes razões* para o respeito aos dialetos populares e a aceitação de sua utilização, na escola e fora dela, e *diferentes objetivos* atribuídos à aprendizagem, pelas camadas populares, do dialeto de prestígio. O mesmo bidialetalismo é ou a proposta de uma escola *redentora*, que pretende adaptar o aluno a uma sociedade que não é posta em questão, ou a proposta de uma escola *transformadora*, que pretende contribuir para a transformação de uma sociedade posta em questão.

A proposta pedagógica de uma escola transformadora incorpora, como quadro referencial, a análise sociológica das relações entre escola e sociedade e do papel da linguagem no contexto dessas relações (capítulo 5); toma como pressuposto a teoria das diferenças lingüísticas (capítulo 4), não abandonando, também, algumas contribuições valiosas da teoria da deficiência lingüística (capítulo 3) para a identificação de diferenças entre o dialeto-padrão e os dialetos populares (por exemplo, as relações entre processos de socialização, linguagem e visão do mundo, como são estudadas por Bernstein e outros sociólogos da linguagem). Em outras palavras: a proposta pedagógica de uma escola transformadora busca articular conhecimentos produzidos no quadro de cada uma das três teorias — teoria da deficiência lingüística, teoria das diferenças lingüísticas e teoria do capital lingüístico rentável —, reconhecendo, no aparente conflito entre elas, um movimento dialético: a segunda nega o que afirma a primeira, e a terceira nega a negação da segunda (é esse movimento dialético que está expresso nos títulos dos capítulos 3, 4 e 5).

O mais importante, porém, é que, numa escola transformadora, a articulação de conhecimentos produzidos por diferentes teorias se faz a partir de uma concepção política da escola, vista como espaço de atuação de forças que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais. A proposta de um bidialetalismo, que resulta dessa articulação, não se identifica, pois, com a proposta do bidialetalismo funcional que resulta da teoria das diferenças lingüísticas, porque os pressupostos ideológicos de uma e outra são diversos: a escola transformadora propõe não um bidialetalismo *funcional*, mas um bidialetalismo *para a transformação*.

Um bidialetalismo para a transformação

Os efeitos, na escola, das relações entre linguagem e classe social não se restringem à área do ensino da língua materna. Sendo a língua o principal instrumento de ensino e de aprendizagem, na escola, em todas as matérias e em todas as atividades, a compreensão dessas relações e de suas implicações para a comunicação pedagógica é imprescindível a todos os professores e, também, a todos os especialistas que atuam na instituição (diretores, supervisores, orientadores). O bidialetalismo que uma escola transformadora sugere não é, por isso, uma proposta apenas para o ensino da língua materna, mas para todas as atividades escolares em que a língua é o instrumento básico de comunicação — e estas constituem a quase totalidade das atividades da escola. Nessas atividades, a comunicação pedagógica se dá segundo uma "economia" (capítulo 5), cujo conhecimento e compreensão podem permitir mantê-la sob controle. Além disso, como já se disse, as diferenças lingüísticas refletem e expressam diferenças culturais (capítulo 4); ora, se uma escola transformadora pretende, através de suas disciplinas e atividades, levar o aluno das camadas populares à aquisição do *capital cultural* (isto é, da cultura considerada legítima), a fim de assim instrumentalizá-lo para uma mais ampla participação política, na luta contra as desigualdades, ela não pode deixar de considerar a distância que separa esse capital cultural da cultura do aluno, e, como decorrência e reflexo disso, a distância que separa a linguagem "legítima" do dialeto do aluno. No ensino da Geografia, da História, das Ciências, da Matemática, a questão lingüística é fundamental, sobretudo em seus aspectos semânticos e nas relações entre linguagem e pensamento, que parece não ocorrerem segundo a mesma lógica, em diferentes classes sociais, como mostra Bernstein.

Entretanto, as relações entre linguagem e classe social são particularmente importantes para o ensino da língua materna, sobretudo nas escolas que servem às camadas populares. As teorias discutidas nos capítulos anteriores, embora contraditórias em vários aspectos, levam, necessariamente — em decorrência daquilo que é comum entre elas e verdadeiro em cada uma —, a uma mesma conclusão: as relações entre linguagem e classe social têm, forçosamente, de estar presentes, numa escola transformadora, na definição dos objetivos do ensino da língua materna, na seleção e organização do conteúdo, na escolha de métodos e procedimentos

de ensino e na determinação de critérios de avaliação da aprendizagem.

Em geral, porém, a importância das relações entre linguagem e classe social não tem sido reconhecida, na área do ensino da Língua Portuguesa, no Brasil, nem têm exercido influência sobre esse ensino os conhecimentos que a Sociolingüística e a Sociologia vêm produzindo, a respeito dessas relações. É que o ensino de língua materna, entre nós, vincula-se a uma pedagogia conservadora, que vê a escola como instituição independente das condições sociais e econômicas, espaço de neutralidade, de que estariam ausentes os antagonismos e as contradições de uma sociedade dividida em classes. Na verdade, é uma escola que se põe a serviço dessa sociedade, quando, no ensino da língua materna, elege o dialeto de prestígio, a que só têm acesso as classes dominantes, como *a* língua legítima, que usa e quer ver usada. A conseqüência é que, como já se disse anteriormente, é a teoria da deficiência lingüística, naqueles aspectos em que menos crédito merece, que continua fundamentando a prática pedagógica no ensino da língua materna, entre nós: uma prática pedagógica que julga a linguagem do aluno como *errada*, *pobre*, porque a avalia segundo a distância que a separa do dialeto de prestígio, considerado como a *norma*, o *padrão*; que desconhece a legitimidade de todas as demais variedades lingüísticas, que censura e estigmatiza; que, por isso, se propõe a *substituir* o dialeto que o aluno domina, em decorrência de sua socialização em determinado grupo social, pelo dialeto-padrão, e tenta fazê-lo sem levar em conta as diferenças não só lingüísticas, mas também culturais, sociais e econômicas que separam os falantes do dialeto-padrão dos falantes de dialetos não-padrão; enfim, uma prática pedagógica que ignora as múltiplas determinações — econômicas, sociais, culturais, políticas, ideológicas — de que a escola e as variedades lingüísticas são produto. Certamente, cabe a essa prática pedagógica grande parte da responsabilidade pelo fracasso das camadas populares na escola. Pense-se, por exemplo, no problema da alfabetização, responsável pelos altos índices de repetência e evasão na primeira série do primeiro grau: um processo de alfabetização que procura levar a criança à aprendizagem da língua escrita, sem considerar a distância que separa essa língua não só do dialeto-padrão oral, mas, sobretudo, do dialeto não-padrão oral que o aluno domina e sem considerar

que essa distância é não só lingüística mas também cultural, só pode fracassar.

O conhecimento — recente, mas já significativo — das relações entre linguagem e classe social e o reconhecimento dos aspectos políticos e ideológicos dessas relações, numa sociedade de classes, apontam para um ensino da língua materna radicalmente diferente. Nesse sentido, as teorias discutidas nos capítulos anteriores têm uma grande contribuição a dar; embora sejam, em vários aspectos, antagônicas, nenhuma delas pode ser totalmente negada, como já se disse anteriormente, porque cada uma, à sua maneira, vem produzindo conhecimentos sobre as relações entre linguagem e classe social que não podem deixar de informar o ensino da língua materna, na escola.

Em primeiro lugar, a análise sociológica das relações entre escola e sociedade e das relações lingüísticas numa sociedade de classes e numa escola que serve a essa sociedade, apresentada no capítulo 5, mostra ser inadmissível deixar de vincular o ensino da língua materna às condições sociais e econômicas de uma sociedade dividida em classes. É também essa vinculação que desvenda, nas situações de comunicação pedagógica, as relações de força lingüísticas, reflexo das relações de força sociais e econômicas.

Um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade lingüística em detrimento de outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e lingüísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade.

Em segundo lugar, é a análise sociolingüística, apresentada no capítulo 4, que tem levado à identificação das diferenças entre dialetos, necessária à construção de uma metodologia de ensino que, a partir dos contrastes entre dialetos não-padrão e o dialeto-padrão, possa conduzir eficazmente ao domínio deste; é, nesse sentido, grande a contribuição da teoria das diferenças lingüísticas para uma reformulação do ensino da língua materna.

Em terceiro lugar, não se pode negar também que alguns estudos desenvolvidos no quadro da teoria da deficiência lingüística podem contribuir para essa reformulação: os estudos de Bernstein e de pesquisadores que partem de sua teoria têm apontado importantes relações entre linguagem e socialização, em diferentes classes sociais, os estudos de psicólogos e psicolingüistas têm lançado alguma luz sobre as relações entre variedades lingüísticas e desenvolvimento cognitivo.

É na articulação desses conhecimentos produzidos por diferentes teorias, em diferentes campos — Lingüística e Sociolingüística, Sociologia e Sociologia da Linguagem, Psicologia e Psicolingüística —, que se deve fundamentar um ensino da língua materna que se incorpore ao processo de transformações sociais, em direção a uma sociedade mais justa.

Entretanto, para que esses conhecimentos venham a transformar, realmente, o ensino da língua, é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar *por meio da língua* e, principalmente, ensinar *a língua* são tarefas não só técnicas, mas também *políticas*. Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é, apenas, uma opção *técnica*, em busca de uma competência que lute contra o fracasso *na* escola, que, na verdade, é o fracasso *da* escola, mas é, sobretudo, uma opção *política*, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais.

7

Vocabulário crítico

Bidialetalismo: ainda pouco usado na bibliografia, mas necessário e pertinente, esse termo designa a situação lingüística em que os falantes utilizam, alternativamente, segundo as situações, *dois dialetos sociais* diferentes. O termo foi criado por analogia com *bilingüismo*, termo que designa a situação lingüística em que falantes utilizam, alternativamente, *duas línguas*, em países em que convivem comunidades de línguas diferentes (por exemplo, na Espanha, a coexistência do basco e do espanhol), ou em grupos de imigrantes que continuam a usar, entre si, a língua de seu país de origem (exemplo: porto-riquenhos ou mexicanos, nos Estados Unidos).

Camadas populares: a palavra *camada*, quando empregada para designar grupos sociais, significa um conjunto particular de indivíduos que não constitui um elemento estrutural independente da sociedade, mas é modelado por circunstâncias sociais e econômicas concretas. Os indivíduos ou grupos de indivíduos que constituem uma *camada* tendem para uma ou outra das duas classes sociais em oposição (v. *classes sociais*), e, dentro de cada uma, distribuem-se em diferentes classes, ou frações de classe. Assim, a expressão *camadas populares* designa grupos sociais que, pertencentes às classes dominadas, identificam-se por

uma característica comum, a de constituírem um conjunto de grupos polarizados em oposição àqueles que detêm o monopólio do poder e do controle econômico e social.

Classe média: é muito difundida a expressão *classe média*, ou *classes médias*, no plural, para designar grupos sociais que não pertenceriam a nenhum dos pólos de classes em oposição — classes dominantes e classes dominadas (v. *classes sociais*) —, mas ocupariam uma posição intermediária entre esses dois pólos. No entanto, na concepção estrutural e dinâmica das classes sociais, em que uma classe só existe em relação de oposição com outra classe, não pode haver "classe média", embora possa haver camadas intermediárias: grupos de indivíduos que ocupam posições que não se definem como de uma ou de outra classe, mas que não constituem propriamente uma *classe*. Esses grupos, na verdade, tendem forçosamente para uma ou outra das classes em oposição. Neste livro, a expressão *classe média* só foi usada na apresentação do pensamento de Bernstein (capítulo 3) e de Labov (capítulo 4), a fim de guardar fidelidade à terminologia que esses autores adotaram: classe média (*middle-class*) e classe trabalhadora (*working-class*). Entretanto, a maneira como ambos trabalham esses conceitos e o próprio fato de os apresentarem dicotomicamente não deixam dúvidas de que se estão referindo às duas classes em oposição que, ao longo de todo este livro, foram designadas como classes dominantes (favorecidas, privilegiadas) e classes dominadas (desfavorecidas).

Classes dominadas, classes desfavorecidas: v. *classes sociais*.

Classes dominantes, favorecidas, privilegiadas: v. *classes sociais*.

Classes sociais: a expressão *classe social* é de difícil conceituação, pois tem sido utilizada de várias maneiras, por diferentes autores; seu conceito depende dos critérios escolhidos para designar como *classe* determinado grupo social. O critério fundamental, porém, é o critério econômico: a posição no processo de produção. No modo de produção escravista, há amos e escravos; no modo de produção feudal, há senhores e servos; no modo de produção capitalista, há patrões e operários. Ou seja: de um lado, há os que possuem os meios de produção ou detêm o controle deles; de outro lado, há os que só possuem a sua própria força de trabalho. Os primeiros constituem as *classes dominantes*, que se apropriam do trabalho dos segundos, que constituem as *classes dominadas*. As classes não existem, pois,

isoladas; sua existência depende das relações entre elas, e essas relações são, simultaneamente, complementares e antagônicas. No modo de produção capitalista, o antagonismo reside na oposição entre o trabalho e o capital. As relações econômicas a partir das quais as classes sociais se constituem criam relações políticas e ideológicas também de dominação: as classes dominantes detêm não apenas domínio material, mas também domínio político e ideológico sobre as classes dominadas. Assim, as classes dominantes dispõem não só de mais riqueza, mas também de mais força política e de maior poder de imposição de sua ideologia; por isso é que elas costumam ser designadas como *classes favorecidas*, *classes privilegiadas*, enquanto as classes dominadas costumam ser designadas como *classes desfavorecidas*, *classes desprivilegiadas*. Essa divisão dicotômica fundamental não impede que se identifiquem, tanto nas classes dominantes quanto nas dominadas, diferenciações — frações de classe — próprias de situações históricas particulares, em que coexistem vários modos de produção. Assim, do lado da dominação, podem-se distinguir os capitalistas urbanos, da grande à pequena empresa, os latifundiários, a pequena-burguesia, os profissionais liberais, os tecnoburocratas etc.; do lado da subordinação, há operários, que também podem ser diferenciados por níveis de qualificação técnica (do operário manual ao operário especializado) ou por faixas salariais, há os trabalhadores agrícolas, os trabalhadores comerciais, os camponeses pobres etc. Essas diferenciações não são determinadas apenas pelo lugar ocupado na divisão do trabalho, mas também por interesses políticos comuns e por uma ideologia compartilhada. São essas diferenciações possíveis dentro das duas classes fundamentais que justificam o uso do plural na designação delas: classe*s* dominante*s*, e não classe dominante; classe*s* dominada*s*, e não classe dominada. Embora seja, freqüentemente, necessário, na pesquisa social ou educacional, distinguir e caracterizar classes ou frações de classe no conjunto amplo e heterogêneo das classes dominantes ou das classes dominadas, para os objetivos deste livro, e também para o tipo de análise nele desenvolvida, a divisão dicotômica é suficiente e satisfatória.

Dialeto-padrão: também chamado *norma-padrão culta*, ou, simplesmente *norma culta*, é o dialeto a que se atribui, em determinado contexto social, maior prestígio; é considerado o modelo

— daí a designação de *padrão*, de *norma* — segundo o qual se avaliam os demais dialetos. É o dialeto falado pelas classes sociais privilegiadas, particularmente em situações de maior formalidade, usado nos meios de comunicação de massa (jornais, revistas, noticiários de televisão etc.), ensinado na escola, e codificado nas gramáticas escolares (por isso, é corrente a falsa idéia de que só o dialeto-padrão pode ter uma gramática, quando qualquer variedade lingüística pode ter a sua). É ainda, fundamentalmente, o dialeto usado quando se escreve (há, naturalmente, diferenças formais, que decorrem das condições específicas de produção da língua escrita, por exemplo, de sua descontextualização). Excetuadas diferenças de pronúncia e pequenas diferenças de vocabulário, o dialeto-padrão sobrepõe-se aos dialetos regionais, e é o mesmo, em toda a extensão do país.

Dialetos não-padrão: quaisquer dialetos sociais diferentes do dialeto-padrão (v.) são considerados *não-padrão*, ou *subpadrão*. Como as variações lingüísticas que divergem das formas lingüísticas do dialeto-padrão são numerosas e *não-discretas* (isto é, distribuem-se numa "escala contínua", segundo a terminologia de Labov), usa-se, geralmente, o plural, para designá-las: dialeto*s* não-padrão. É também freqüente designar os dialetos não-padrão como *dialetos populares* e *dialetos estigmatizados*, porque, enquanto o dialeto-padrão é próprio das classes privilegiadas, e, por isso, é o *dialeto de prestígio*, os dialetos não-padrão são próprios das classes desfavorecidas, e, por isso, são *populares* e *estigmatizados*.

Dialetos populares, *dialetos estigmatizados*: v. *dialetos não-padrão*.

Hipercorreção: também denominada *ultracorreção*, é o fenômeno lingüístico que consiste numa incorreção — ou num "excesso de correção" — de pronúncia, de acentuação ou de emprego de termos, como resultado da tentativa de uso do dialeto de prestígio, motivada por uma excessiva preocupação em evitar a linguagem popular, na busca de identificação com as classes sociais privilegiadas. Exemplos: "rúbrica", por *rubrica*, "malhor", por *maior*, "copo com água", por *copo de água* (no pressuposto de que *de água* indicaria a matéria de que é feito o copo, como em copo *de cristal*). A hipercorreção no âmbito fonológico costuma ser designada *hiperurbanismo*, por ser comum, entre os que deixam o campo em busca da cidade, e pro-

curam adaptar-se ao modo de falar urbano, o esforço excessivo para a "correção" na pronúncia, segundo os modelos urbanos.

Hipocorreção: é o fenômeno lingüístico que consiste no uso voluntário e proposital, por um falante de dialeto-padrão, de formas lingüísticas próprias de dialeto não-padrão, com o objetivo de mostrar-se simples, complacente, solidário com as camadas populares.

Norma-padrão culta: v. *dialeto-padrão*.

Sociolingüístico, Sociologia da Linguagem: uma e outra estudam as relações entre a linguagem e a sociedade; por isso, muitas vezes são tomadas como equivalentes. Há, porém, entre elas, uma diferença de ênfase e de foco de análise. Pode-se dizer que a Sociolingüística estuda *a língua em relação com a sociedade*, ao passo que a Sociologia da Linguagem estuda *a sociedade em relação com a língua*. Ou seja: para a primeira, a *língua* é o objeto de estudo, e os fenômenos sociais são meios para compreender e explicar os fenômenos lingüísticos; para a Sociologia da Linguagem, ao contrário, a *sociedade* é o objeto de estudo, e os fenômenos lingüísticos apenas completam ou confirmam os fenômenos sociais. Os estudiosos e pesquisadores de uma e outra ciência diferem uns dos outros tanto por seu interesse maior — a língua ou a sociedade — quanto por sua formação e experiência: os sociolingüistas têm formação lingüística e experiência na análise das estruturas lingüísticas, enquanto os sociólogos da linguagem têm formação sociológica e experiência em análise das estruturas sociais. Sociolingüística e Sociologia da Linguagem não se confundem, pois; para compreender a especificidade de cada uma dessas ciências, basta comparar Labov e Bourdieu, autores que são estudados neste livro: ambos defendem a teoria das diferenças lingüísticas, mas, enquanto Labov estuda essas diferenças e vai buscar nos fenômenos sociais explicações para elas, Bourdieu estuda as estruturas sociais, e vê as diferenças lingüísticas como conseqüência dessas estruturas. Bernstein é, também, um sociólogo da linguagem, não um sociolingüista.

8

Bibliografia comentada

A bibliografia está organizada em partes. A primeira, que tem como título *Escola e marginalidade*, sugere alguns livros e artigos sobre a questão mais ampla das relações entre escola e marginalidade, a maioria deles com referências explícitas aos problemas de linguagem. Indicam-se, nesta parte, predominantemente, obras de autores brasileiros: como a questão escola-marginalidade coloca-se de forma diversa, em contextos socioculturais e econômicos diferentes, preferiu-se sugerir obras que discutem a questão no contexto brasileiro. A segunda parte, a que se deu a denominação de *Sociolingüística e marginalidade*, apresenta algumas obras de Sociolingüística em que os problemas de marginalização lingüística discutidos neste livro são objeto ou de capítulos específicos, ou de partes significativas de capítulos. A bibliografia, nesta parte, é quase toda estrangeira: a produção brasileira nesta área ainda é escassa. Nas partes seguintes, apontam-se obras de Bernstein, Labov e Bourdieu em que esses autores, aos quais se deu particular realce neste livro, apresentam, de forma mais clara e sistemática, seu pensamento sobre as relações entre linguagem, escola e sociedade.

1. Escola e marginalidade

BRANDÃO, Zaia, org. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

Trata-se de uma coletânea de textos de autores europeus, sobre o fracasso escolar e o papel da escola na sociedade. Dos sete capítulos, cinco relacionam-se com os temas discutidos no capítulo 2 deste livro; o segundo e o terceiro capítulos relacionam-se com o capítulo 3 deste livro: o terceiro capítulo é um texto de Bernstein (ver comentário na parte desta bibliografia sobre esse autor) e o segundo, cujo autor é Denis Lawton, apresenta um levantamento de pesquisas feitas na Inglaterra sobre as relações entre linguagem e educação, na perspectiva da teoria de Bernstein.

CRESAS. *L'échec scolaire n'est pas une fatalité.* Paris, Les Éditions ESF, 1980.

— . *Le handicap socio-culturel en question.* Paris, Les Éditions ESF, 1978.

O CRESAS (Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire) é um centro de pesquisa francês, integrado ao INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), que se dedica ao estudo das causas do fracasso escolar das crianças das camadas populares e à busca de meios para superá-lo. O trabalho que desenvolvem e as publicações em que o apresentam são extremamente importantes, porque a abordagem é pluridisciplinar (a equipe é constituída de psicólogos, lingüistas, sociólogos, professores) e porque utilizam a metodologia da *pesquisa-ação*, de que decorrem sugestões práticas de atuação pedagógica. Além dos livros indicados, o CRESAS publicou, durante muitos anos, *Les Cahiers du CRESAS*, em que há artigos de grande relevância; os *Cahiers* foram substituídos, a partir de 1983, pela "Collection CRESAS" (L'Harmatan/INRP), que já publicou dois números: *Écoles en transformation* (1983) e *Intégration ou marginalisation?* (1984).

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, Fundação Carlos Chagas (42) : 54-62, agosto, 1982.

A autora analisa as origens e os fundamentos teóricos dos programas compensatórios, aponta e critica as falácias da teoria da deficiência cultural e lingüística e sugere diretrizes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dirigidas às crianças das classes dominadas.

MELLO, Guiomar Namo de. Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1.º grau. *Educação e Sociedade*. São Paulo, *1* (2) : 70-8, jan. 1979.
Partindo da premissa de que só a igualdade social e econômica poderá garantir a igualdade de condições para ter acesso aos benefícios educacionais, a autora aponta a responsabilidade da própria escola pelo fracasso escolar e sugere alternativas para que, a despeito de sua expansão quantitativa, a escola possa gerar qualidade e servir adequadamente aos alunos pertencentes às camadas populares.

PATTO, Maria Helena Souza, org. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, Queiroz, 1981.
O livro é uma coletânea de textos organizados em quatro partes; a parte II apresenta textos sobre "Pobreza e escolarização", todos pertinentes aos temas desenvolvidos neste livro. São particularmente importantes os textos: "2. Conceito de privação e de desvantagem", "3. O uso de programas pré-escolares de enriquecimento como um antídoto para a privação cultural", "6. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconômico" e "8. Da psicologia do desprivilegiado à psicologia do oprimido". Há também um texto de Bernstein, que será comentado na terceira parte desta bibliografia.

— . *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, Queiroz, 1984.
O capítulo 4 — "Psicologia e classes subalternas" — faz a crítica da psicologia da carência cultural, dos programas de educação compensatória e do mito da deficiência lingüística; analisa também o pensamento de Bourdieu sobre as relações entre linguagem, escola e sociedade, à luz da Psicologia.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
O primeiro capítulo — "As teorias da educação e o problema da marginalidade" — discute o problema do fracasso escolar

e das explicações que têm sido dadas para justificá-lo. O autor apresenta dois grupos de teorias: as que consideram a educação um instrumento de promoção da igualdade social — teorias "não-críticas" — e as que consideram as desigualdades sociais e educacionais como inerentes à estrutura da sociedade — teorias "crítico-reprodutivistas" (entre estas, a teoria da violência simbólica, de Bourdieu-Passeron). Ao final, o autor discute a possibilidade de uma escola articulada com os interesses da classe dominada.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Trad. Maria Helena Albarran. Lisboa, Moraes Editores, 1977. A edição francesa é de 1976: Paris, Presses Universitaires de France. O livro se desenvolve em função de uma análise crítica de três teorias (entre elas, a de Bourdieu), que negam a possibilidade de a escola, numa sociedade de classes, servir às camadas populares. Discordando, em parte, desse negativismo, o autor propõe uma *escola progressista*, que pode, partindo do incentivo aos aspectos positivos dos alunos pertencentes às classes dominadas, levá-los a superar suas "limitações" e escapar ao fracasso. Os problemas de linguagem são objeto de uma parte específica do capítulo 5. Embora a concepção de *escola progressista* de Snyders se aproxime da concepção de *escola transformadora*, sugerida no último capítulo deste livro, a análise que o autor faz da linguagem das classes dominadas e a função que, em relação aos problemas de linguagem, atribui a uma *escola progressista* não são exatamente as mesmas apresentadas neste livro. (Por exemplo: o autor justifica a necessidade de os alunos das camadas populares aprenderem a linguagem que denomina "escolar burguesa" afirmando a "superioridade" desta em relação à linguagem popular.)

2. Sociolingüística e marginalidade

DITTMAR, Norbert. *Sociolinguistics*; a critical survey of theory and application. London, Edward Arnold, 1976. Trad. do alemão. Os dois temas centrais da obra são o trabalho de Bernstein

e o de Labov. Os três primeiros capítulos discutem a hipótese do déficit lingüístico, as pesquisas voltadas para sua comprovação ou contestação e suas conseqüências sociais, tomando sempre o trabalho de Bernstein como ponto de referência; o capítulo 4 confronta a hipótese do déficit e o conceito de variação lingüística; os três últimos capítulos desenvolvem esse conceito e apresentam estudos e pesquisas, sobretudo de Labov, que o comprovam. O livro traz uma vasta e bem-organizada bibliografia comentada.

EDWARDS, John R. *Language and disadvantage*. London, Edward Arnold, 1979.

A tese do autor, nessa obra, é que dificuldades no uso da linguagem constituem um problema essencialmente sociolingüístico. No capítulo 1, ele discute as teorias da deficiência genética, da deficiência cultural e das diferenças culturais; o capítulo 2 trata da hipótese do déficit lingüístico e faz uma revisão do pensamento de Bernstein; o capítulo 3 analisa o conceito de diferenças lingüísticas, apresentando os trabalhos de vários sociolingüistas, entre os quais, Labov; o capítulo 4 caracteriza dialetos não-padrão; o capítulo 5 discute os problemas que esses dialetos suscitam na escola e apresenta alternativas pedagógicas para enfrentá-los; o capítulo 6 trata dos problemas lingüísticos de imigrantes, minorias étnicas e crianças bilíngües; finalmente, o capítulo 7 conclui com sugestões sobre a formação, na área da linguagem, de professores e terapeutas.

HUDSON, Richard Anthony. *Sociolinguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 1980. Há tradução para o espanhol: *La Sociolingüística*. Barcelona, Editorial Anagrama, 1981.

A obra é uma clara e bem-estruturada introdução aos problemas de Sociolingüística. São particularmente relacionados com os temas desenvolvidos neste livro o capítulo 3 — "Linguagem, cultura e pensamento" — e, sobretudo, o capítulo 6 — "Desigualdade lingüística e social". Neste último, o autor discute a teoria de Bernstein e aponta explicitamente relações entre problemas sociolingüísticos e a escola.

LEMLE, Míriam. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro (53/4) : 60-94, abr./set. 1978.

Na primeira parte do artigo, a autora discute as relações entre fatos lingüísticos e situações sociais, apontando a importância e as implicações da compreensão dessas relações para o ensino da língua materna. Na segunda parte, são apresentados exemplos de casos de divergência entre a norma-padrão e o português popular do Rio de Janeiro, e as implicações para uma didática da língua materna. A terceira parte descreve um estudo sobre a regra de concordância verbo-sujeito no uso de alunos do MOBRAL, no Rio de Janeiro.

PRETI, Dino. *Sociolingüística: os níveis de fala.* 4. ed. rev. modif. São Paulo, Nacional, 1982.

O objetivo principal da obra é o estudo das formas de representação das variações da língua oral na literatura brasileira. No entanto, os dois primeiros capítulos são dedicados à teoria das variações lingüísticas, sobre a qual oferecem uma excelente síntese, com apresentação de numerosos exemplos e de implicações para a educação e a escola.

STUBBS, Michael. *Language, schools and classrooms.* London, Methuen, 1976.

— . — . 2. ed. revista, London, Methuen, 1983.

O autor analisa o uso da língua na escola, numa perspectiva sociolingüística. Faz uma ampla revisão de estudos e pesquisas sobre a linguagem da sala de aula. Há um capítulo sobre a teoria de Bernstein (capítulo 3) e um capítulo sobre Labov e sua contestação à teoria de Bernstein (capítulo 4).

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística.* São Paulo, Ática, 1985. (Série Princípios, 9.)

O objetivo do autor é a análise dos processos de sistematização de variantes lingüísticas usadas por uma mesma comunidade de fala, tomando como modelo a teoria da variação lingüística. É detalhadamente apresentada uma metodologia de pesquisa sociolingüística. Conceitos básicos da teoria da variação lingüística utilizados neste livro são discutidos com clareza e precisão.

TRUDGILL, Peter. *Accent, dialect and the school.* London, Edward Arnold, 1975.

A obra é extremamente relevante para o aprofundamento das questões tratadas neste livro. O autor discute o problema da

diversidade lingüística (capítulo 1), analisa os conceitos de "certo" e "errado" como julgamentos e atitudes sociais, e não lingüísticos (capítulo 2), apresenta os problemas suscitados pela diversidade lingüística no contexto escolar (capítulo 3), caracteriza o dialeto-padrão e discute os problemas de seu ensino na escola, sugerindo o bidialetalismo como solução (capítulo 4), e analisa criticamente a teoria da deficiência verbal e o trabalho de Bernstein (capítulo 5).

TRUDGILL, Peter. *Sociolinguistics: an introduction*. Middlesex, Penguin Books, 1974.

Essa obra é uma excelente introdução à Sociolingüística. O capítulo 2 — "Linguagem e classe social" — relaciona-se diretamente com os problemas discutidos neste livro e inclui análise de pesquisas de Labov e de Bernstein.

3. Bernstein

O trabalho de Basil Bernstein e de seu grupo de pesquisa está publicado, fundamentalmente, em *Class, codes and control*, obra em três volumes: volume 1 — Theoretical studies towards a Sociology of Language (1.ª edição, 1971; edição revista, 1973: London, Paladin); volume 2 — Applied studies towards a Sociology of Language (London, Routledge & Kegan Paul, 1973); e volume 3 — Towards a theory of educational transmissions (1.ª edição, 1975; 2.ª edição revista e ampliada, 1977: London, Routledge & Kegan Paul). Os volumes 1 e 3 são coletâneas de textos do próprio Bernstein; o volume 2 apresenta, sobretudo, trabalhos experimentais de seu grupo de pesquisa. Os trabalhos de Bernstein relacionados com a teoria da deficiência lingüística (ver capítulo 3 deste livro) são os que aparecem no volume 1, que apresenta textos produzidos no período 1958-1973; é particularmente importante a Introdução desse volume, em que Bernstein faz uma análise crítica da evolução de seu próprio pensamento, durante esse período. O volume 2 é interessante para que se conheçam a natureza e a metodologia das pesquisas que procuram a verificação empírica da teoria de Bernstein.

O trabalho de Bernstein tem sido pouco traduzido no Brasil; há três traduções de textos seus, incluídas em coletâneas:

BERNSTEIN, Basil. Comunicação verbal, código e socialização. In: COHN, Gabriel, org. *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo, Nacional, 1971. p. 83-104.
A tradução omite alguns trechos do texto original, publicado no volume 1 de *Class, codes and control*; como a coletânea em que aparece a tradução foi organizada em torno do tema "comunicação social", foram omitidos exatamente os trechos em que Bernstein faz a aplicação de seus conceitos à educação e à escola.

BERNSTEIN, Basil. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, Maria Helena Souza, org. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, Queiroz, 1982. p. 129-51.
(Ver comentário sobre essa coletânea na primeira parte desta bibliografia.) Esse texto não foi incluído por Bernstein nos volumes de *Class, codes and control*. Foi originalmente publicado em 1961, na revista *Educational Research*.

BERNSTEIN, Basil. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Zaia, org. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979. p. 43-57.
(Ver comentário sobre essa coletânea na primeira parte desta bibliografia.) Esse é um dos mais conhecidos textos de Bernstein, incluído com freqüência em coletâneas, traduzido para várias línguas. Foi explicitamente mencionado e citado no capítulo 3 deste livro.

4. Labov

Para as questões discutidas neste livro, o texto fundamental de Labov é o capítulo 5 da obra a seguir, na qual ele estuda o inglês não-padrão de adolescentes negros do Harlem, em Nova Iorque:

LABOV, William. The logic of nonstandard English. In: —. *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972. cap. 5.
Esse texto de Labov é muito conhecido, citado com freqüência e já foi publicado em várias coletâneas. Uma coletânea

em que aparece, encontrada com certa facilidade no mercado, é:

GIGLIOLI, Pier Paolo, ed. *Language and social context*. Middlesex, Penguin Books, 1972.
Essa coletânea inclui um segundo texto de Labov: "The study of language in its social context", que é o capítulo 8 de outra obra de Labov:

LABOV, William. *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.
Labov tem sido pouco traduzido para o português. Há tradução de um texto seu, incluído em coletânea:

LABOV, William. Estágios na aquisição do inglês *standard*. In: FONSECA, Maria Stella V. & NEVES, Moema F., orgs. *Sociolingüística*. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1974. p. 49-85.
Esse texto não se relaciona diretamente com as questões discutidas neste livro.

5. Bourdieu

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. A edição francesa é de 1970: Paris, Les Éditions de Minuit.
É nessa obra que Bourdieu e Passeron apresentam a "teoria da reprodução", ou "teoria da violência simbólica".
A obra está dividida em duas partes: na primeira é apresentada a teoria da reprodução; a segunda parte inclui aplicações da teoria. Para as questões discutidas neste livro, o capítulo 2 da segunda parte — "Tradição erudita e conservação social" — é o mais relevante: trata especificamente da questão das relações entre linguagem, escola e classe social e discute o conceito de "capital lingüístico escolarmente rentável"
Outros trabalhos de Bourdieu aparecem em português numa seleção de textos organizada por Sérgio Micelli:

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.

O capítulo 3 dessa obra — "O mercado dos bens simbólicos" — permite ver numa perspectiva mais ampla, isto é, no contexto dos bens simbólicos, entre os quais se inclui a língua, a questão da linguagem verbal, de que tratou especificamente este livro.

Outra edição em português de textos de Bourdieu é:

ORTIZ, Renato, org. *Pierre Bourdieu.* São Paulo, Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 39.)

Essa obra inclui o artigo "A economia das trocas lingüísticas", publicado, originalmente, na revista *Langue Française* (Paris, Larousse, (34) : 17-34, mai. 1977). Esse artigo discute as relações de produção lingüística, os conceitos de mercado lingüístico, capital lingüístico, formação de preços e antecipação de lucros no mercado lingüístico. É um artigo fundamental para o aprofundamento das questões apresentadas no capítulo 5 deste livro.

Outra obra de Bourdieu traduzida para o português é:

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia.* Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

Trata-se de uma coletânea de conferências, entrevistas e intervenções orais em debates. Dois textos são extremamente importantes para as questões discutidas no capítulo 5 deste livro: "O que falar quer dizer" (p. 75-88) e "O mercado lingüístico" (p. 95-107).

Outros trabalhos importantes de Bourdieu sobre os problemas de linguagem e sociedade são:

BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire;* l'économie des échanges linguistiques. Paris, Fayard, 1982.

A obra está dividida em três partes: a primeira consta de dois capítulos sobre a "economia das trocas lingüísticas"; a segunda inclui quatro capítulos sobre as relações entre linguagem e poder simbólico; a terceira apresenta três análises de discurso, no quadro dos conceitos discutidos nas duas primeiras partes.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude; SAINT MARTIN, Monique de. *Rapport pédagogique et communication.* Paris, Mouton, 1968.

A Introdução é um texto de Bourdieu e Passeron, que apresenta uma análise teórica extremamente original e pertinente

sobre o uso da língua na escola, particularmente na universidade: "Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique". Seguem-se quatro capítulos, em que são relatadas pesquisas realizadas por Bourdieu ou pesquisadores de seu grupo (École Pratique des Hautes Études, Sorbonne); duas dessas pesquisas investigam especificamente as relações entre linguagem, educação e classe social: "Les étudiants et la langue d'enseignement" (capítulo I) e "La rhétorique étudiante à l'examen" (capítulo II).